

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

LILIAN DALCOL

A IDENTIDADE PROFISSIONAL E REPERTÓRIOS MUSICAIS DE PROFESSORES  
DE MÚSICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA

CURITIBA

2018

LILIAN DALCOL

A IDENTIDADE PROFISSIONAL E REPERTÓRIOS MUSICAIS DE PROFESSORES  
DE MÚSICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música, Setor de Artes, Comunicação e Design, Departamento de Artes, Universidade Federal do Paraná, Linha de Pesquisa Educação Musical e Cognição, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Música.

Orientador: Prof. Dr. Guilherme Balande Romanelli

CURITIBA

2018

Catálogo na publicação  
Sistema de Bibliotecas UFPR  
Biblioteca de Artes, Comunicação e Design/ Batel (AM)  
(Elaborado por: Sheila Barreto CRB9-1242)

Dalcol, Lilian

A identidade profissional e repertórios musicais de professores de música da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. / Lilian Dalcol – Curitiba, 2018.  
133 f.

Orientador: Prof. Dr. Guilherme Balade Romanelli  
Dissertação (Mestrado em Música) – Setor de Artes, Comunicação e Design da Universidade Federal do Paraná.

1. Educação musical. 2. Música. I. Título.

CDD 780

## PARECER

Defesa de dissertação de mestrado de **Lilian Dalcol** para obtenção do título de **Mestre em Música**.

Os abaixo assinados, **Guilherme Romanelli, Dr<sup>a</sup>. Rosane Cardoso de Araújo e Tânia Braga Garcia**, arguíram, nesta data, a candidata, a qual apresentou a dissertação "**A identidade profissional e repertórios musicais de professores de música da Rede Municipal de Ensino de Curitiba**".

Procedida a arguição, segundo o protocolo que foi aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que a candidata está apta ao título de **Mestre em Música**, tendo merecido os conceitos abaixo:

Banca	Assinatura	APROVADO Não APROVADO
Dr. Guilherme Romanelli (UFPR)		Aprovado
Dr <sup>a</sup> . Rosane Cardoso de Araújo (UFPR)		Aprovado
Tânia Braga Garcia (UFPR)		Aprovado

Curitiba, 11 de outubro de 2018.

  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosane Cardoso de Araújo  
Coordenadora do PPGMúsica



Ata centésima septuagésima segunda, referente à seção pública de defesa de dissertação para obtenção de título de mestre em Música a que se submeteu a mestranda **Lilian Dalcol**. No décimo primeiro dia de outubro de dois mil e dezoito, às dez horas, na sala 208, no Departamento de Artes, do Setor de Artes, Comunicação e Design da Universidade Federal do Paraná, foram instalados os trabalhos da Banca Examinadora, constituída pelos seguintes Professores Doutores: **Guilherme Romanelli (UFPR)**, orientador, **Rosane Cardoso de Araújo (UFPR)** e **Tânia Braga Garcia (UFPR)**, designados pelo Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Música, para a sessão pública de defesa da dissertação intitulada: "**A identidade profissional e repertórios musicais de professores de música da Rede Municipal de Ensino de Curitiba**", apresentada por **Lilian Dalcol**. A sessão teve início com a apresentação oral da mestranda sobre o estudo desenvolvido. O senhor presidente dos trabalhos concedeu a palavra à primeira examinadora, para as suas arguições, em seguida à segunda examinadora, seguidos pela defesa da candidata. Na sequência, o Professor **Guilherme Romanelli** retomou a palavra para as considerações finais. Na continuação, a Banca Examinadora reuniu-se em sigilo para avaliação final da candidata. Em seguida, o senhor Presidente declarou grande a candidata, que realizou o título de **Mestre em Música**, devendo encaminhar à Coordenação em até 60 dias a versão final da dissertação. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pela Banca Examinadora e pela candidata. Feita em Curitiba, no décimo primeiro dia de outubro de dois mil e dezoito. XXXXXXXXXXXXXXXX

  
Dr. Guilherme Romanelli  
(UFPR)

  
Dr.ª Rosane Cardoso de Araújo  
(UFPR)

  
Dr.ª Tânia Braga Garcia  
(UFPR)

  
Lilian Dalcol



## **Agradecimentos**

Àquele em que tudo posso, pois Ele me fortalece.

Aos meus pais com todo amor, Marlene e Arnaldo (in memoriam).

Aos professores de música da Rede Municipal de Ensino de Curitiba por sua confiança e por compartilhar suas vivências e saberes.

Ao meu orientador, Dr. Guilherme Balande Romanelli, por me acolher como sua orientanda e compartilhar suas experiências.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Música da UFPR, que contribuíram na minha formação e crescimento profissional, especialmente à professora Dr<sup>a</sup> Rosane Cardoso de Araújo, pelo apoio, incentivo e profissionalismo e à professora Dr<sup>a</sup> Valéria Lüders, que generosamente mostrou caminhos para esta pesquisa.

Aos colegas de pós-graduação e do grupo Processos Formativos e Cognitivos em Educação Musical – PROFCEM – pela convivência e trocas valiosas de experiências, especialmente à Teresa Piekarski, pelo incentivo à entrada no Programa de Pós-Graduação.

Às professoras Dr<sup>a</sup> Rosane Cardoso de Araújo e Dr<sup>a</sup> Tânia Braga Garcia, pelas contribuições norteadoras na banca de Defesa.

À Ana Cristina Lobo pelas cópias, conversas, ajuda nos momentos mais difíceis do mestrado e da vida. Obrigada por sua amizade.

À Kelly Alves Toniolo e Elizabeth Batalha pela amizade de tanto tempo que me incentivou, primeiro a vir para a Rede Municipal de Ensino de Curitiba, depois a trilhar a vida acadêmica (Especialização, Graduação em Música, Mestrado...). Vocês são meus exemplos de profissionalismo e amizade, mesmo distante.

À Eliane Trojan Butenas por acreditar e investir no meu trabalho, na nossa amizade e na educação musical.

À Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, por ter possibilitado a minha dedicação ao curso de mestrado e a pesquisa com os professores.

À Andréa Barletta Brahini pelo apoio à conclusão do mestrado e por acreditar no meu trabalho com a educação musical na SME.

Aos amigos, por estarem presente na minha vida mesmo quando eu não podia estar na deles porque estava trabalhando na pesquisa. Obrigada pelos telefonemas, mensagens e estímulo nos momentos difíceis.

## RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo investigar a identidade profissional de professores de música da Rede Municipal de Ensino de Curitiba e seus repertórios musicais. A investigação foi realizada por meio de uma pesquisa documental a partir de um levantamento de dados sobre o contexto e por uma *survey*, com a aplicação de questionário aos professores. Para a construção do cenário identitário da atuação docente com educação musical no município de Curitiba, procurou-se identificar aspectos pessoais e profissionais característicos do grupo e experiências e vivências musicais formadoras de suas identidades musicais. Este estudo foi embasado no conceito de identidade musical em Hargreaves, Macdonald e Miell (2004), identidade profissional em Libâneo (2004), Pimenta (2000) e Gati (2003) bem como no desenvolvimento profissional em Huberman (1992), Romanowski (2007), Vaillant e Marcelo (2012) e André (2010). Como aporte teórico para cultura, escola, música e arte, recorreu-se aos estudos de autores como Williams (2011), Charlot (2013), Bourdieu e Darbel (2016) e Forquin (1993). As reflexões sobre educação musical permearam, especialmente, as ideias de Kraemer (2000), Arroyo (1999), Penna (2012) e França e Swanwick (2002). Buscou-se conhecer os repertórios musicais pessoais dos professores e os selecionados para a sala de aula, bem como a relevância do processo formativo no desenvolvimento profissional e sua contribuição na ampliação desses repertórios. Os resultados possibilitaram a compreensão da existência de um grupo de professores coeso nas escolas municipais de Curitiba, cuja identidade de professor de música vem se desenvolvendo na última década e é caracterizada pelas experiências escolares possibilitadas pelas modalidades de oferta do ensino de música na Rede Municipal de Ensino, pelo processo formativo de desenvolvimento profissional, pela predisposição em cantar ou tocar um instrumento musical e pelas experiências musicais constituintes de suas identidades musicais em diferentes épocas e espaços sociais.

**Palavras-chave:** Identidade musical. Identidade profissional. Educação musical na escola básica. Repertórios musicais de docentes.



## ABSTRACT

This research aims to investigate the professional identity of music teachers of the Curitiba Teaching Municipal Network and their musical repertoires. The research was carried out through a documentary research, with a data collection about the context and a survey, with the application of a questionnaire to the teachers. In order to construct the identity scenario of the teaching performance with musical education in the city of Curitiba, it was sought to identify personal and professional aspects characteristic of the group besides the experiences and musical experiences that formed their musical identities. This study was based on the concept of musical identity found in Hargreaves, Macdonald and Miell (2004), professional identity in Libâneo (2004), Pimenta (2000) and Gati (2003) as well as in professional development in Huberman (1992), Romanowski (2007), Vaillant and Marcelo (2012) and André (2010). As a theoretical contribution to culture, school, music and art, we used authors such as Williams (2011), Charlot (2013), Bourdieu and Darbel (2016) and Forquin (1993). The reflections on musical education permeated, especially, the ideas of Kraemer (2000), Arroyo (1999), Penna (2012) and France and Swanwick (2002). It was sought to know the personal musical repertoires of teachers and those selected for the classroom, as well as the relevance of the formative process in professional development and its contribution in the expansion of these repertoires. The results allowed the understanding of the existence of a coherent group of teachers in the municipal schools of Curitiba, whose identity as music teacher has been developing in the last decade and is characterized by the school experiences made possible by the modalities of music teaching offered in the Municipal Network of Teaching, by the formative process of professional development, by the predisposition to sing or play a musical instrument and by the musical experiences constituent of their musical identities in different times and social spaces.

**Key words:** Musical identity, Professional identity, Musical education in the basic school, Musical repertoires of teachers



## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Fases da carreira docente para Huberman .....	53
<b>Quadro 2</b> - Domínios da audição para Willems .....	79
<b>Quadro 4</b> – Disposição das áreas do conhecimento no currículo da RME.....	92
<b>Quadro 6</b> – Música nos anos iniciais do ensino fundamental na RME de Curitiba...	97
<b>Quadro 7</b> – Modalidades de oferta do ensino de música na RME de Curitiba .....	100
<b>Quadro 8</b> – Vivência musical 1 .....	106
<b>Quadro 9</b> – Vivência musical 2 .....	106
<b>Quadro 10</b> - Relato .....	107
<b>Quadro 11</b> – Preferências musicais: “eccléticos” .....	109
<b>Quadro 12</b> – Gêneros e estilos musicais citados apenas uma vez .....	109
<b>Quadro 13</b> – Sobre cantar ou “fazer música” .....	111
<b>Quadro 14</b> – Vivências musicais individuais ou em grupo.....	113
<b>Quadro 15</b> – Contribuições do repertório de cursos de formação da SME .....	117

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> - Faixa etária dos docentes.....	98
<b>Gráfico 2</b> - Tempo de carreira e atuação com música na RME.....	98
<b>Gráfico 3</b> – Média de atuação com música do grupo pesquisado .....	99
<b>Gráfico 4</b> - Modalidades de atuação com música por turno de trabalho na RME...	101
<b>Gráfico 5</b> – Formação acadêmica .....	102
<b>Gráfico 6</b> – Participação de docentes em cursos promovidos pela SME ou externos .....	103
<b>Gráfico 7</b> - Qual a intenção de participar de cursos em formação continuada em música .....	103
<b>Gráfico 8</b> – Cursos frequentados desde 2015 .....	104
<b>Gráfico 9</b> – Locais de procura para formação .....	105
<b>Gráfico 10</b> – Preferências musicais dos docentes da RME.....	108
<b>Gráfico 11</b> – Práticas musicais docentes (cantam ou tocam um instrumento musical?) .....	110
<b>Gráfico 12</b> – Instrumentos musicais executados pelos docentes .....	111
<b>Gráfico 13</b> - Local em que participa ou participou de grupos musicais .....	112
<b>Gráfico 14</b> – Repertório selecionado para as aulas.....	114
<b>Gráfico 15</b> - Critérios para a escolha do repertório.....	115
<b>Gráfico 16</b> – Repertório dos cursos da formação continuada contribui com suas aulas? .....	117

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Questionário virtual .....	84
<b>Figura 2</b> - Questionário virtual .....	85
<b>Figura 3</b> - Questionário virtual .....	85
<b>Figura 4</b> - Questionário virtual .....	86
<b>Figura 5</b> - Questionário virtual .....	86
<b>Figura 6</b> - Questionário virtual .....	87
<b>Figura 7</b> - Questionário virtual .....	87
<b>Figura 8</b> - Questionário virtual .....	88
<b>Figura 9</b> - Questionário virtual .....	88
<b>Figura 10</b> - Questionário virtual .....	89
<b>Figura 11</b> - Questionário virtual .....	90
<b>Figura 12</b> - Questionário virtual .....	91
<b>Figura 13</b> - Ensino de música na RME de Curitiba .....	93

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>3</b>	<b>CAPÍTULO 1: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: RELAÇÕES ENTRE CULTURA, MÚSICA (ARTE) E ESCOLA.....</b>	<b>18</b>
3.1	CULTURA E ARTE EM RAYMOND WILLIAMS .....	18
3.2	EDUCAÇÃO – CONFLUÊNCIAS ENTRE CULTURA, MÚSICA (ARTE) E EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	32
<b>4</b>	<b>CAPÍTULO 2: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E IDENTIDADE(S)....</b>	<b>46</b>
4.1	BREVE HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL.....	46
4.2	DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE .....	50
4.3	IDENTIDADE(S) .....	54
4.4	IDENTIDADE MUSICAL .....	56
<b>5</b>	<b>CAPÍTULO 3: EDUCAÇÃO MUSICAL ESCOLAR .....</b>	<b>63</b>
5.1	A APRECIAÇÃO MUSICAL COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA DE EXPERIÊNCIA MUSICAL .....	68
5.2	A ESCUTA ATIVA: ALGUMAS ABORDAGENS EM APRECIAÇÃO MUSICAL.....	76
<b>6</b>	<b>CAPÍTULO 4: METODOLOGIA, PROCEDIMENTOS E RESULTADOS.....</b>	<b>83</b>
6.1	O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO MUSICAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA.....	91
6.1.1	Orientações curriculares para a rede municipal de ensino de Curitiba .....	91
6.1.2	Tríade de possibilidades de oferta do ensino da música na rede municipal de ensino de Curitiba .....	92
6.2	APROXIMAÇÕES COM A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS PROFESSORES.....	97
6.2.1	Dados pessoais e profissionais .....	97
6.2.2	Modalidades de atuação com música na RME de Curitiba.....	100
6.2.3	Desenvolvimento profissional/formação continuada .....	103
6.2.4	Vivência musical.....	106
6.2.5	Repertórios musicais dos docentes da RME de Curitiba .....	108
6.2.6	REPERTÓRIO MUSICAL PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL ESCOLAR.....	114
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>119</b>
<b>8</b>	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>123</b>

## 1 APRESENTAÇÃO

Como tantos professores do Ensino Fundamental deste país, minha trajetória profissional é marcada por estudo, trabalho, sonhos e metas. Diferentemente dos colegas com quem estudei nas Universidades especializadas em educação musical, não tive acesso ao ensino da música por meio de um instrumento ou musicalização desde criança, pelo contrário, a preocupação da minha família era que eu tivesse “sucesso” nos estudos para ter uma “profissão primeiro”, antes de me “enveredar pelo mundo da música”, como dizia minha mãe.

Aliás, sempre preocupada com a única filha mulher “em um mundo difícil para uma menina humilde”, minha mãe investiu o máximo que pode na minha formação escolar para o futuro promissor que eu escolhesse – um futuro “sério”, que me mantivesse financeiramente.

Durante anos, meu pai incentivou que eu fosse engenheira civil, arquiteta ou decoradora para “dar continuidade aos seus negócios”. Mas cada vez que ele contava como escolheu a própria profissão, ao contrário de tudo o que a mãe queira, ele perdia um pouco mais essa batalha, e mais eu me apaixonava pela perspectiva de ser “o que eu queria” como ele conseguiu ser.

O que me encantava em suas histórias era sua força de vontade, sua determinação em conseguir ser o que sua família não entendia e não podia proporcionar sua certeza de que nasceu para ser quem era, porque sua profissão era parte do seu ser pessoal e social.

Não compartilhamos a mesma profissão ou área adjacente – por influência dele mesmo. Assim, como ele, eu sempre quis ser o que sou hoje. A primeira profissão foi conquistada com muito sonho e empenho no Magistério. Eu sou e sempre serei professora. Meu pai não entendia “porque eu estudava tanto”, mas entendia de correr atrás dos sonhos. Ele faleceu na semana em que realizei a prova para entrada no Mestrado.

Ganhei um violão aos 14 anos da mesma mulher que queria que eu “tivesse uma profissão primeiro”, mas que não aguentou me ver sonhar com a música. Foi assim que minha mãe oportunizou o início da minha segunda profissão (e primeira paixão). É bem verdade que tio e primos mais velhos tiveram sua parcela de “culpa”, pois eu me lembro deles tocarem e de me saciar com a música no meio dos adultos.

Cursei a Pedagogia dando aulas de Arte e outras áreas no Estado e compartilhava com as colegas que sonhava cursar Educação Artística – Música, assim que acabasse aquela graduação como “reaproveitamento de disciplinas” e no oitavo período, a UFPR extinguiu o primeiro ano do curso em música, porque o currículo seria reestruturado. Não foi daquela vez, mas o sonho era forte.

Nesse meio tempo, ingressei na carreira do magistério da Prefeitura Municipal de Curitiba e continuava com turmas e disciplinas variadas além da arte, na Rede Estadual. Passei a dar aulas de música na Rede Municipal de Ensino de Curitiba e a estudar canto e teclado. A Especialização (Latu-Sensu) em Organização do Trabalho Pedagógico, na UFPR, corroborava a paixão por ensinar, mas ainda havia uma lacuna, a expectativa em cursar Música – o sonho do diploma, já diria Bourdieu.

Mas eu queria mais que um diploma, queria o conhecimento acadêmico “formal” que dialogasse com a prática da sala de aula. Passei a cantar em um grupo vocal da cidade e a alegria foi completa quando finalmente ingressei na Licenciatura em Música na UNESPAR, Campus 2 - FAP.

Como responsável pela música na equipe de Arte da Secretaria Municipal de Educação (SME), em seguida, na Educação Integral e atualmente na Coordenadoria de Projetos, foi que compreendi dinâmicas diferentes às experimentadas na imprescindível atuação com as crianças na escola. Com a função de mediadora de conhecimentos, de formadora, foi que percebi que podia contribuir com a minha própria trajetória de experiência “tardia” com a música. Era preciso, demonstrar que a música é de todos, e para todas as idades. Vivenciar com os(as) professores(as) os medos, os desafios, as dificuldades e as pequenas e grandes vitórias só me convence a cada dia que todos estamos nessa caminhada para somar e crescer juntos.

Vejo insegurança e vontade, olhos brilhando pela conquista de tocar as primeiras melodias na flauta doce, depois em sentir a evolução no instrumento e as gargalhadas ao comparar a “alta velocidade” no aprendizado e desenvolvimento das crianças. Sim, elas são incríveis!

Quando assisto as práticas musicais desenvolvidas pelos docentes nas aulas com os estudantes e seus pedidos de sugestões para os próximos encaminhamentos, percebo o sentimento de dever cumprido e a vontade de fazer mais do(a) professor(a). Isso só aumenta minha responsabilidade em buscar cada vez mais, estudar mais. Então, um novo sonho surgiu: vivenciar um mestrado em música.

As atividades e demandas do meu trabalho me possibilitam aprender muito com docentes e estudantes, e a parceria com eles me instigou a pesquisar. Entre essas atividades, o foco principal concentra-se no planejamento de ações formativas em educação musical, a partir das necessidades e anseios do grupo frente à realidade cotidiana da escola. Ao longo do ano, proponho cursos, reuniões, visitas e assessoramentos e um grande encontro de música anual com a ampla participação de docentes e seus grupos musicais formados pelos estudantes. Tenho o desafio e a alegria de ministrar os cursos ou de estabelecer parcerias com outros docentes e instituições da cidade e de gerenciar e alimentar grupos de contato para o trabalho colaborativo com trocas e socializações de estratégias metodológicas, materiais e ideias em educação musical.

É nesse contexto que surge esta pesquisa: nasce do olhar de uma pesquisadora que atua diretamente com professores. Este estudo foi construído por causa dessa experiência.



## 2 INTRODUÇÃO

A complexidade do processo de escolha de um repertório musical para o desenvolvimento de uma aula perpassa concepções variadas de cultura, sociedade, música e de educação. Conforme elucida Williams (2011), nenhuma seleção é neutra, além de ser intrinsecamente intencional. Nesse sentido, investigar os repertórios musicais selecionados para as aulas de música das unidades escolares do município de Curitiba é instigante e provocador, pois, para entender essas escolhas, é preciso considerar, primeiro, que foram realizadas por indivíduos únicos, detentores de identidades pessoais, sociais e musicais (HARGREAVES, MIELL, & MACDONALD, 2002) e segundo, que essas identidades podem constituir uma identidade profissional.

Assim, além dos repertórios musicais utilizados em sala de aula, é essencial saber quem são esses professores, sua trajetória profissional, os elementos que os identificam como profissionais da educação e professores de música, suas vivências musicais e seus repertórios musicais pessoais.

Enquanto uma das profissionais responsáveis pela formação docente em educação musical na Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, atuo no planejamento de ações formativas que contribuam ao seu desenvolvimento profissional. Minha convivência com os professores é dinâmica e ininterrupta, seja ministrando ou acompanhando cursos em parcerias com docentes e instituições externas, promovendo assessoramentos e encontros, visitando unidades, gerenciando e incentivando grupos para socializações de experiências, ou trocando mensagens. Ao acompanhar o processo de produção de conhecimento dos docentes, surge a necessidade de investigar o grupo além do período em que nos reunimos e comungamos saberes. De compreender um pouco de suas identidades musicais formadas por saberes e histórias singulares e sua atuação cotidiana na escola, atuação esta que constitui uma identidade profissional.

Nessa direção, o objetivo geral desta pesquisa é investigar a identidade profissional de professores de música da Rede Municipal de Ensino de Curitiba e seus repertórios musicais. Como objetivos específicos, ressalta-se investigar aspectos pessoais e profissionais do grupo de professores de música do município; conhecer vivências musicais formadoras de suas identidades musicais; identificar seus repertórios musicais pessoais e profissionais e investigar a contribuição do processo

formativo em seu desenvolvimento profissional e na seleção de repertórios musicais para a educação musical.

Atualmente, o profissional responsável pela educação musical dos anos iniciais do Ensino Fundamental<sup>1</sup> é o professor do magistério que – em uma maioria expressiva – licenciado na Pedagogia, atua na educação escolar de crianças de seis a onze anos. Historicamente, as competências deste docente permeiam as complexas relações do processo ensino aprendizagem sob a luz de experiências guiadas pela didática<sup>2</sup>. Como se verificará nesta pesquisa, parte do grupo docente do município que atua na educação musical cursou ou cursa uma segunda licenciatura em Música e/ou cursos de especialização na área, caracterizando um grupo misto, que atua em parceria, conforme ratificam Beaumont, Baesse e Patussi (2006) e Figueiredo (2005), ao considerar a importância de um trabalho integrado entre o unidocente e o especialista. É importante notar que a maioria dos licenciados em música, iniciou a carreira como unidocente e que o grupo de docentes da Rede Municipal de Ensino de Curitiba vem criando uma identidade de professores de música, como se virá nos resultados desta pesquisa.

Dentro de uma perspectiva de democratização do acesso à música e seu ensino na escola, corrobora-se com Penna (2012) sobre a necessidade de olhar para a formação do docente que atua na educação musical escolar, para que lhe sejam contemplados o conteúdo musical bem como questões específicas da educação musical, em especial, a ampliação de repertórios sob à luz da diversidade cultural humana. Assim, justifica-se a necessidade de compreender os repertórios musicais pessoais e os selecionados para as aulas e suas relações com a identidade musical e profissional dos docentes da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Para tanto, no capítulo 1, serão estabelecidos pressupostos teóricos baseados em Williams (2011), Charlot (2013), Bourdieu e Darbel (2016) e Forquin (1993) a respeito de cultura, arte e educação. No capítulo 2, tratar-se-á do desenvolvimento profissional e identidade, em especial, a identidade profissional e a identidade musical,

---

<sup>1</sup> O ensino fundamental tem duração de nove anos. Logo, o ensino fundamental 1 - ou anos iniciais – compreende o 1º ao 5º ano e o ensino fundamental 2 – ou anos finais – do 6º ao 9º ano. No ensino fundamental 2, a música é competência do professor especialista em uma das linguagens artísticas: Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro.

<sup>2</sup> De acordo com Libâneo (2002), a didática estuda o processo de ensino no seu conjunto, no qual os objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas da aula se relacionam entre si de modo a criar as condições e os modos de garantir aos alunos uma aprendizagem significativa. Ela ajuda o professor na direção e orientação das tarefas do ensino e da aprendizagem, fornecendo-lhe segurança profissional.

resultado de complexas relações pessoais e sociais dentro de um macro contexto denominado cultura, que interfere e influencia nas escolhas de repertório dos docentes, e, portanto, na educação musical escolar.

O capítulo 3 elucidará a natureza da educação musical escolar, da arte como conhecimento significativo à educação e de abordagens em apreciação musical, que conduzirão caminhos para a ampliação de repertórios musicais de estudantes e de docentes.

Por fim, a metodologia, os procedimentos e os resultados estão organizados no capítulo 4 e demonstrará o contexto dos docentes da RME de Curitiba baseada em pesquisa documental e a análise da *survey* em diálogo com o texto da dissertação, enquanto considerações finais serão delineadas na conclusão do trabalho.

### 3 CAPÍTULO 1: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: RELAÇÕES ENTRE CULTURA, MÚSICA (ARTE) E ESCOLA

A diversidade de estudos em torno dos temas cultura, arte e suas implicações, na educação escolar, demonstra sua relevância e a constante busca pela construção de um campo conceitual que contribua ao processo educativo. As relações entre cultura, arte e música fazem parte da dinâmica da educação musical e, em especial, da educação musical escolar, das concepções envolvidas e das práticas cotidianas, bem como do foco desta pesquisa, direcionado à compreensão das relações identitárias do docente que perpassam a seleção de repertório musical para o desenvolvimento do trabalho pedagógico em sala de aula até a sua identidade profissional. Para delinear e estabelecer um conceito de cultura, escola, música e arte dentro de um universo rico e amplo, recorre-se aos estudos de autores como Williams (2011), Charlot (2013), Bourdieu e Darbel (2016) e Forquin (1993) e de interrelações proporcionadas por suas contribuições teóricas.

#### 3.1 CULTURA E ARTE EM RAYMOND WILLIAMS

Compreender os processos de mudança pelas quais a ideia de cultura passou ao longo dos anos, e as diversas formas de entendê-la, possibilita uma compreensão realista e crítica da variedade de concepções que adentram a dinâmica da educação musical escolar e da prática docente. Os estudos de Raymond Williams<sup>3</sup> (2011) permeiam uma revisão de literatura sobre as significações de cultura de autores dos séculos subsequentes ao pós-guerra – 1945 – até a atualidade<sup>4</sup>. Seu arcabouço teórico é construído a partir do conceito moderno de cultura e da própria “palavra cultura”, nascida com a Revolução Industrial na Inglaterra, com as transformações históricas e sociais da indústria e da democracia que influenciaram modificações de

---

<sup>3</sup> Cevasco (2007) apresenta uma síntese da vida e obra de Raymond Williams: “neto de agricultores e filho de um sinaleiro de estradas de ferro, Williams cresceu em meio à esquerda trabalhista dos anos 1930 [...] ganhou uma bolsa de estudos que o levou para Cambridge, a escola de formação da elite britânica. Diplomado em Literatura, nos anos do segundo pós-guerra, ele estava no lugar e no momento certo para perceber uma mudança qualitativa na vida social e avaliar suas possibilidades para uma prática progressista. Sua principal contribuição se dá no desenvolvimento de uma teoria e de uma prática de análise que criem um novo parâmetro para pensar a questão crucial da cultura de um ponto de vista de esquerda” (CEVASCO, 2007, p. 10).

<sup>4</sup> Conforme elucida Romanelli (2009), é preciso lembrar que a primeira edição da obra de Williams (1921-1980), foi publicada na década de 1950.

vida, da produção concreta da existência humana, das classes sociais e das produções culturais.

Williams (2011) demonstra no prefácio de *Cultura e Sociedade*<sup>5</sup> sua intenção em procurar uma forma para entender e agir na sociedade contemporânea por meio de sua história. Segundo Paixão (2017), a dinâmica teórica de todo o trabalho do autor percorre o princípio da crítica da cultura:

O princípio da crítica da cultura é o que parece reger esse programa de estudos e os diferentes assuntos arrolados. Leia-se, por ora, crítica como um conjunto de respostas obtidas através da análise e interpretação de ideias e valores que marcaram determinadas sociedades em constantes mudanças (de Bacon, passando pela Revolução Industrial até o advento dos meios de comunicação contemporâneos, como o cinema). Toda crítica nasce do reconhecimento dessas mudanças, do conjunto de experiências acumuladas do passado ao presente. (PAIXÃO, 2017, p. 11)

Nesse sentido, para o desenvolvimento de sua pesquisa, Williams aborda determinadas palavras como pontos-chave para compreender a cultura e a sociedade. Seu procedimento de análise transita pelo estudo da própria linguagem em busca da relação dos significados das palavras entre suas fontes e efeitos, valorizando “palavras e sequência de palavras que homens e mulheres específicos usaram ao tentar dar sentido a sua experiência” (WILLIAMS, 2011, p. 21). Conforme elucida Cevasco (2007) “sua apresentação é histórica – quer demonstrar o desenvolvimento de um tipo de pensamento, como ele se forma e varia com um claro propósito social” (CEVASCO, 2007, p. 13). As modificações de uso das palavras indústria, democracia, classe, arte e cultura, a partir da Revolução Industrial, “revelam uma mudança geral nas nossas maneiras de pensar sobre a nossa vida em comum” (WILLIAMS, 2011, p. 15). Desse modo, a ideia de cultura que temos hoje, é uma reação ao industrialismo, aos novos desenvolvimentos políticos e sociais relacionados à democracia, aos novos problemas de classe social e as mudanças em arte (WILLIAMS, 2011).

Williams evidencia que o desenvolvimento da palavra cultura pode ser visto como um mapa por meio do qual a natureza das mudanças em nossa vida social, econômica e política pode ser explorada. Até o século XIX, a palavra significava “a ‘tendência a crescimento natural’ e depois, por analogia, um processo de treinamento humano, uma cultura de algo” (WILLIAMS, 2011, p. 20). No século XIX, o uso da

<sup>5</sup> A edição original de *Culture and Society* é inglesa. Referencia-se aqui, a edição com tradução para o português de Vera Joscelyne “*Cultura e Sociedade: de Coleridge a Orwell*”, de 2011, assim como outras traduções de acesso no Brasil.

palavra passou por modificações até chegar ao significado de cultura como uma coisa em si mesma:

Veio significar, primeiramente “um estado geral ou hábito da mente” tendo relações muito próximas com a ideia de perfeição humana. Segundo, passou a significar “uma situação geral de desenvolvimento intelectual em uma sociedade como um todo”. Terceiro, passou a significar “o corpo geral das artes”. e quarto, já mais tarde nesse mesmo século, passou a significar todo um modo de vida, material, intelectual e espiritual (WILLIAMS, 2011, p. 20).

Assim, em meio a sua pesquisa, atento aos processos pelos quais a cultura passa em sua expansão, Williams adota o conceito antropológico de cultura como modo de vida e estende a produção de significados e valores a toda a sociedade (CEVASCO, 2007). Sua teoria da cultura envolverá, então, as relações entre os elementos em todo um modo de vida (WILLIAMS, 2011) e demonstrará a convergência com mais um conceito, a de cultura como atividades artísticas e intelectuais:

Usamos a palavra cultura nestes dois sentidos: para significar um modo de vida global – os sentidos comuns – e para significar as artes e o aprendizado – os processos especiais de descoberta e esforço criativo. Alguns autores reservam a palavra para um ou outro destes significados; eu insisto em ambos, e no significado de sua conjugação<sup>6</sup> (WILLIAMS R. , 2000, p. 13).

Nessa direção, a cultura para Williams (1958) “é de todos, em todas as sociedades e em todos os modos de pensar” (WILLIAMS, 1958, p. 2). É, portanto, nos termos do autor, uma “cultura comum”, ordinária, combinada por propósitos gerais em comum e por sentidos pessoais: “uma cultura são significados comuns, o produto de todo um povo, e os significados individuais disponibilizados, o produto de uma experiência pessoal e social empenhada de um indivíduo” (WILLIAMS, 1958, p. 5).

Segundo Cevasco (2001), o conceito de cultura comum de Williams se distancia e discorda radicalmente de duas versões liberais: 1) da visão liberal progressista que avulta o difusionismo e generaliza a alta cultura como de todas as classes, redimindo o privilégio pela distribuição diferenciada entre desiguais; 2) da visão liberal conservadora, que evidencia o elitismo e estima a cultura como reserva de uma minoria que faz o que quer. Oliveira (2014) corrobora com o pensamento de

<sup>6</sup> O tema “arte” será aprofundado no subcapítulo posterior.

Williams e explana que ao observar criticamente as divisões e relações de conflito existentes dentro da cultura, a noção de cultura comum é adversa a ideia de “alta cultura” ou “cultura dominante”, pois tem o sentido de cultura compartilhada,

[...] baseada no mutualismo e na reciprocidade, mas também na ideia de que um tempo, um espaço e aquilo que ali se produz e se pode fruir dizem respeito a todos os indivíduos e grupos naquela cultura inseridos. Daí a sua denúncia da falácia de representações como cultura popular e cultura de elite, ou alta e baixa cultura, por exemplo. Para ele, formulações como essas estão carregadas de um sentido ideológico que deve ser desvendado em cada contexto (OLIVEIRA, 2014, p. 267).

Com o propósito de denunciar os processos de dominação cultural, Williams demonstra que a significação de determinados termos precisa ser analisada de forma crítica. Assim, ao invés de assumir como inferior a cultura popular, como professa a classe dominante, faz-se necessário valorizá-la como produção expressiva feita pelo povo para si próprio<sup>7</sup>. Da mesma forma, o crítico aponta que a utilização dos termos “massas”, e “comunicação de massa” – inerentes à cultura popular – têm conotação “inferior ou baixa”, especificamente para uma sociedade ordenada em fases ou estratos. Williams demonstra que massa é uma palavra complexa na descrição social. No sentido social moderno, o termo “massas” apresentou dois significados: o de multidão de muitas cabeças ou turba<sup>8</sup> (baixa, ignorante, instável), ou o oposto, a de multidão de pessoas que representam uma força social potencialmente positiva (WILLIAMS, 2007).

Esse termo passou a ser utilizado para indicar a assembleia de massas que se formou com a urbanização, a produção em massa em relação as coisas fabricadas e a ação das massas para designar os trabalhadores quando demonstraram sua intenção em modificar aspectos da sociedade que prejudicavam os interesses e privilégios de um pequeno grupo (WILLIAMS, 2011). Ratifica-se, portanto, a ideia de que “na verdade, não existem massas; há apenas maneiras de ver as pessoas como

<sup>7</sup> “A cultura popular não era identificada pelo *povo*, mas por outros, e ainda contém dois sentidos mais antigos: tipos inferiores de obra (cf. **literatura popular**, **imprensa popular**, diferenciada de *imprensa de qualidade*); obras que deliberadamente se propõem a conquistar a aprovação (**jornalismo popular**, distinto de *jornalismo democrático*, ou **entendimento popular**) [...] O sentido de **cultura popular** como cultura realmente feita pelo povo para si próprio é diferente de todos estes” (WILLIAMS, 2007, p. 319, grifos do autor).

<sup>8</sup> Turba representava “ingenuidade, volubilidade, preconceito de rebanho, vulgaridade de gosto e de hábitos. As massas, por essa evidência, formaram a ameaça à cultura” (WILLIAMS, 2011, p. 324).



massas” (WILLIAMS, 2011, p. 326). Com efeito, a concepção de “massas” e de “comunicação de massas” depende da intenção em como é utilizada:

Se nosso objetivo é arte, educação, dar informação ou uma opinião, nossa interpretação será em termos do ser racional e interessado. Se, por outro lado, nosso objetivo é a manipulação – a persuasão de um grande número de pessoas para que ajam, sintam, pensem, conheçam de certas maneiras – a fórmula conveniente será a das massas (WILLIAMS, 2011, p. 329).

A utilização dos meios de comunicação de massa com a “intenção” de “atingir a maioria dos membros da sociedade considerando-os como uma turba” representa um grave perigo para a democracia (WILLIAMS, 2011, p. 328). Williams adverte ainda, que os meios de comunicação precisam ser valorizados em sua função de transmissão múltipla, pelas mudanças proporcionadas com o surgimento da imprensa e, consecutivamente, por conceberem novos meios como a difusão radiofônica, o cinema e a televisão, portanto, “Essas mudanças nos deram mais livros, revistas e jornais; anúncios e cartazes; programas de rádio e televisão; vários tipos de filme, todos normalmente mais baratos<sup>9</sup>” (WILLIAMS, 2011, p. 328).

A diversidade de produtos culturais, o livre acesso a tudo o que a humanidade fez e já construiu e a igualdade de oportunidades, são elementos significativos à noção de cultura comum de Williams (2011), que se estabelece sob a ótica do pensamento democrático. Além disso, uma cultura comum, não significa ser uma cultura igual, com efeito, para que a experiência comum seja valorizada, a igualdade de ser torna-se essencial:

A única igualdade que é importante, ou até mesmo concebível, é a igualdade de ser. A desigualdade nos vários aspectos do homem é inevitável e até bem-vinda; é a base de uma vida rica e complexa. A desigualdade que é ruim é a desigualdade que nega a igualdade essencial de ser. Essa desigualdade, em qualquer de suas formas, na prática, rejeita, despersonaliza e degrada ao graduar os outros seres humanos. Nessa prática, uma estrutura de crueldade, exploração e erosão da energia humana pode ser facilmente erguida (WILLIAMS, 2011, p. 341).

<sup>9</sup> Williams levanta duas ideias sobre a comunicação de massa: “primeiro, que há uma tendência geral a confundir as próprias técnicas com os usos que são feitos delas em uma determinada sociedade; segundo, que, ao considerar esses usos, nosso argumento é normalmente seletivo” (Williams R., 2011, pp. 326-237). O autor ressalta que, em alguns casos, o termo “técnicas de comunicação em massa” poderia ser substituído por “técnicas de transmissão múltipla”. Transmissão se refere ao envio de alguma coisa em uma única direção, sem a recepção e a resposta que completariam a comunicação e que dependeriam de outras técnicas: “o que pode ser observado como um fato sobre o desenvolvimento dessas técnicas é um crescimento constante daquilo que proponho chamar de transmissão múltipla” (WILLIAMS, 2011, p. 327).

Para Williams (2000), as artes são componentes da cultura, em consonância com o modo de vida global em todas as formas de atividade social. A partir do aporte teórico do autor, compreende-se que as relações estabelecidas entre arte e cultura são importantes a esta investigação, especialmente ao considerar que os docentes da Rede Municipal de Curitiba convivem com concepções e ideias construídas historicamente e que, portanto, necessitam ser analisadas e compreendidas criticamente a partir das transformações sociais, políticas e econômicas que as influenciaram, da mesma forma que a figura do artista – em especial do músico – e as funções da arte na sociedade (WILLIAMS, 2011). As escolhas de repertório realizadas pelos professores podem ser influenciadas por variáveis como, por exemplo, concepções de arte, cultura e educação. Compreender os significados que perpassam a arte na sociedade atual, possibilita uma retomada reflexiva acerca do que escolher para a formação dos estudantes e do próprio profissional da educação.

Williams (2000) destaca que as “atividades artísticas e intelectuais” são “o sentido mais especializado, ainda que também mais comum, de cultura” (WILLIAMS, 2000, p. 13). As artes fazem parte das “práticas significativas” ao lado da “linguagem, da filosofia, do jornalismo, da moda e da publicidade”. Mediante o exposto, recorre-se à análise do crítico cultural em torno de alguns usos e significados da palavra arte, que modificados através dos séculos, refletem os conceitos de cada época sobre a atividade artística e a figura do artista, cujos resquícios ainda hoje são facilmente encontrados. Segundo Williams (2007), o termo *art*, deriva do latim *artem*, habilidade, e até o século XVII, foi empregado em assuntos diversificados como “matemática, medicina e pesca com vara”. Nas universidades medievais, as sete artes liberais contemplavam a gramática, a lógica, a retórica, a aritmética, a geometria, a música e a astronomia. Foi a partir do século XVI, que o termo *artista* designou qualquer pessoa habilidosa<sup>10</sup> ou praticante de uma das artes das sete musas: história, poesia, comédia, tragédia, música, dança e astronomia. A partir final do século XVII, o termo *arte* “tornou-se cada vez mais comum, uma aplicação especializada a um conjunto de habilidades até então não representadas formalmente: pintura, desenho, gravura e escultura” (WILLIAMS, 2007, p. 60). Segundo o autor, até o final do século XIX, “**arte**

---

<sup>10</sup> Williams (2007) explana que até o final do século XVI, o termo arte “é substancialmente idêntico a **artesão**” (WILLIAMS, 2007, p. 60, grifo do autor).

e **artista** para referir-se a essas habilidades ainda não se havia estabelecido plenamente” (WILLIAMS, 2007, p. 60, grifos do autor).

Ainda, Williams (2011) transcorre o percurso da palavra arte de seu sentido original e geral de habilidade humana até determinar um grupo específico de habilidades chamadas artes imaginativas ou criativas. Ao compreender que tinham algo em comum, que as distinguem de outras habilidades humanas, as “Artes” são agrupadas e passam a envolver a literatura, a música, a pintura, a escultura e o teatro. A estética surge pela necessidade de avaliar a arte, e ao esteta, essa incumbência. Em suma, Williams (2011) observa que na complexidade da relação entre arte e sociedade, nos diferentes períodos históricos, a relação entre o modo de vida dominante e a arte podem ter influenciado diretamente às concepções e valorações estéticas aplicadas nas sociedades. Nesta linha de pensamento, procura a ressignificação da estética e a superação da ideia de arte desvinculada de sociedade, conforme elucida Cevasco (2007): “Se pensarmos em estética como o campo da produção e criação de significados em forma de arte, essa é certamente a área de intervenção de Williams” (CEVASCO, 2007, p. 10). O uso do termo “estético” foi se especializando.

O sentido amplo de percepção sensorial acaba por designar apenas a apreensão da arte e a aparência visual para construir uma categoria do que é bom ou belo. Esse trajeto do significado conta uma história cuja direção Williams quer inverter: a restrição do sentido de estética e de palavras afins – como cultura, criatividade, literatura – expressa [...] a consciência moderna, isto é, a visão de mundo característica das sociedades em que o capitalismo está definitivamente implantado. Obedecendo ao impulso fragmentador e restritivo do tipo de modo de vida e correspondentes formas de pensamento que esse sistema promove, a especialização dos usos desses termos atesta como tal impulso se manifesta no campo das concepções teóricas: postula uma separação entre “sociedade” e “arte” ao pôr a atividade de criação, circulação e confirmação dos sentidos fora do campo da avaliação e do uso sociais, como se ela se desse em um domínio apartado das outras atividades de produção e reprodução da vida. O tipo de valorização que esse modo de vida confere a essa estética dissociada da experiência do vivido expressa uma ‘dimensão humana que a versão dominante da sociedade parece excluir’, ou, dizendo a mesma coisa de outro modo, é um dos planos no qual se encerra o desejo por outro tipo de vida que é negado pela organização social vigente (CEVASCO, 2007, p. 11).

Para Williams, “vista como atividade social e material, a arte não tem sentido se dissociada da sociedade onde atua de forma específica” (CEVASCO, 2007, p. 51). A arte, portanto, é ordinária, comum, e entendê-la desta forma “significa, também entrar em conflito com quase todas as posições vigentes” (CEVASCO, 2007, p. 51).

Em *The Long Revolution*, Williams delinea suas ideias sobre a arte na sociedade contemporânea e demonstra compreensão dela como uma forma de comunicação, parte de um processo mais amplo de troca de experiências em que o artista não está em posição privilegiada diante “das faculdades humanas comuns, mas em uma habilidade adquirida, social, que lhe permite comunicar suas experiências dentro de uma forma particular” (GLASER, 2008, p. 46).

De acordo com Romanelli (2009), as análises de Williams (1969) demonstram que nos últimos 170 anos – levando-se em conta que a primeira publicação da obra de Williams é da década de 1950 – as ideias sobre arte, artista e suas funções na sociedade, influenciadas por transformações sociais, políticas e econômicas, podem ser observadas em cinco pontos inicialmente relacionados com a literatura por Williams, mas que podem compreender as outras artes:

- (1) - Mudança da relação entre o artista e o leitor<sup>11</sup>, a partir do fortalecimento de um mercado de produção artística; (2) - A nova atitude assumida diante do público, muitas vezes tratado de forma genérica em com certo desprezo; (3) - A visão da produção em arte como mais uma especialização, fornecendo um produto a ser comercializado; (4) - O enquadramento da arte enquanto “realidade superior” (WILLIAMS, 1969, p. 65), acima de questões comuns do cotidiano; (5) - Difusão da ideia do artista enquanto original, independente e gênio, construindo a imagem coletiva que todos compartilhariam (ROMANELLI, 2009, p. 29).

Para elucidar as modificações nas funções de arte, artista e seu reconhecimento social provocado pelas mudanças na organização social e no modo de produção das sociedades, Williams escolhe, como exemplo, a trajetória do poeta através dos tempos. Faz-se necessário ressaltar que a “prática cultural” e a “produção cultural” são consideradas elementos importantes da cultura (WILLIAMS, 2000) e sua história é parte essencial da própria história da cultura e das relações sociais e econômicas pelas quais passaram as sociedades. Observar um pouco da dinâmica cultural entre a produção, o produtor e os processos de patrocínio, mecenato e venda possibilita dialogar sobre as complexas formas pelas quais a arte transita na sociedade contemporânea, como é recebida e compreendida na escola, e como o processo de sua construção pode influenciar o pensamento dos professores – especialmente daqueles que atuam com a música.

<sup>11</sup> Romanelli (2009) elucida que “para as outras artes, poder-se-ia falar em apreciador ou fruidor” (ROMANELLO, 2009, p. 29).

Em algumas sociedades antigas celtas, o bardo é detentor de uma posição de honra, na organização central do reino ou da tribo. Na Gália, são encontradas especializações de funções que originaram as funções do sacerdote, do profeta ou bardo, sendo exercidas pela mesma pessoa ou pelos mesmos grupos. Após a cristianização da Irlanda, a função bárdica passa a ter uma relação diferente e mais especializada com as famílias aristocráticas, muitas vezes ainda ligada à oralidade. Na literatura galesa, durante o século V, o status oficial dos bardos era codificado em graus: o poeta chefe, o poeta da batalha, o menestrel e com regras relativamente rigorosas a respeito do próprio ofício. Com o enfraquecimento e o colapso da independência política das cortes em que esses poetas trabalhavam, as relações sociais se modificaram mais uma vez e a “organização literária passa ser simultaneamente mais especializada e socialmente mais desvinculada. Dessa forma, a posição social do artista – do produtor cultural – é instituída dentro da organização social geral” (WILLIAMS, 2000, p. 37-38).

Quando os poetas instituídos da corte (os poetas dos príncipes) passam a ser os poetas da nobreza, inicia-se uma transição nas relações sociais de uma instituição regular para as relações de troca deliberada, embora ainda não completa, e o patronato<sup>12</sup> é instituído. Na literatura galesa, por exemplo, a família patrocinadora assumia uma “responsabilidade e um honra” herdada da corte. O poeta podia estar vinculado a uma família ou ser itinerante entre famílias desempenhando seu trabalho em troca de hospitalidade e sustento. Inicia-se a contratação do artista como um trabalhador profissional, pela corte ou famílias poderosas, especialmente em pintura e música; ou pela Igreja<sup>13</sup>, em pintura e escultura, música e literatura. O patronato é exercido com a oferta de hospedagem e recompensa; e a retribuição monetária direta poderia acontecer quando as obras eram encomendadas pelo e para o próprio patrono. Outro tipo de patronato era realizado nas companhias teatrais da Inglaterra elisabetana: o patrono oferecia reputação, apoio e proteção social além da manutenção (contrato). Embora muitas vezes não implicasse relações de troca econômica com o artista, a obra era oferecida a um público pagante de forma parcial

<sup>12</sup> “O importante conceito de patrono, cobre [...] pelo menos quatro ou cinco relações sociais diferentes na produção cultural” (WILLIAMS, 2000, p. 33).

<sup>13</sup> Até mesmo em áreas específicas, como obras de arte tradicionais envolvendo religião, há uma grande diferença entre obras encomendadas diretamente pelo Vaticano, obras feitas por artistas que se identificavam com causas religiosas e obras encomendadas por pessoas religiosas (WILLIAMS, 2000).

ou total. Nesse sentido, os teatros públicos eram instituições totalmente comerciais (WILLIAMS, 2000).

O patrocínio comercial surgiu logo que as relações sociais de produto e mercado começaram a determinar a produção de obras de arte como mercadoria para venda. O patrono oferecia apoio ou estímulo ao artista iniciante ou que não conseguia sustentar sua carreira no mercado. A relação monetária se efetivava, embora as funções de reputação e recomendação ainda acontecessem. O patronato público tinha recursos oriundos da tributação e apresentava a condição de manutenção e expansão das artes determinadas como uma questão de política pública. O patrono possuía uma situação privilegiada: ele poderia ou não dar sua encomenda ou apoio. Em outras palavras, ele fazia o que quer com o que lhe pertence.

É esse fato, antes de mais nada, que torna a definição de qualquer conjunto público em termos de patronato, extraindo sua autoridade e recursos da suposta vontade geral da sociedade, quando menos, controverso, e, no extremo, totalmente inaplicável (WILLIAMS, 2000, p. 43).

Williams demonstra que existe um longo período de sobreposição entre as relações sociais de patronato e as relações de mercado nas artes e a ideia de artista também se modifica: “A produção para o mercado pressupõe a concepção de obra de arte como mercadoria e a de artista como um tipo especial de produtor de mercadorias” (WILLIAMS, 200, p. 44). As relações sociais dos artistas variam em relação a produção de mercadorias com a troca monetária – a obra é posta à venda e, quando comprada é possuída. Essas relações são amplamente estabelecidas atualmente.

A partir das reflexões de Williams, pode-se concluir que o juízo de valor para a arte possibilita a sua mensuração monetária. A obra de arte pode ser vendida e negociada por meio de valores que não têm um limite claro, a exemplo de obras atualmente leiloadas que batem sucessivamente recordes de valor. Assim como outros aspectos do cotidiano, a arte é, em grande parte, dependente de determinações econômicas (ROMANELLI, 2009, p. 25).

O produtor independente passa vender sua obra e se estabelece uma fase artesanal<sup>14</sup> em que ela permanece sob seu controle em todas as etapas, podendo

<sup>14</sup> “Nossas distinções convencionais sobre ‘artesão’, ‘artífice’ e ‘artista’ pertencem a essa fase de mercado cultural, mas como reação a suas dificuldades internas. Na raiz dessas distinções encontra-se a tentativa de uma diferenciação entre a produção de um tipo de objeto e a outro. Isso pode



também ser considerada, independente. Em contraste, em uma fase pós-artesanal, o produtor vende a sua obra com a intervenção de um distribuidor que pode se tornar um empregador ocasional. Nesse sistema, iniciam-se as relações capitalistas, já que as relações com o mercado são estabelecidas pelo intermediário, que ao investir na compra da obra, visa o lucro. As relações sociais pelas quais transitam os artistas estão diretamente associadas com os recursos técnicos de produção de cada uma das artes.

Na música, onde ainda existem também relações de patronato em obras encomendadas, ainda há relações pós-artesanais predominantemente distributivas quanto as obras eruditas e partituras tradicionais, enquanto na música popular a segunda fase pós-artesanal, produtiva, já se estabeleceu há muito tempo, e tem havido importante movimento em direção a fases posteriores de relações de mercado (WILLIAMS, 2000, p. 46).

As mudanças nas relações pós-artesanais podem ser observadas na literatura quando adentram uma fase profissional de mercado, especialmente com a reprodutibilidade impressa, que superou outros tipos de reprodução artística no século XIX e dificultou a questão da propriedade<sup>15</sup>. A origem efetiva da produção cultural situa-se cada vez mais dentro do mercado empresarial<sup>16</sup>. Embora as antigas relações do produtor (criador) individual sobrevivam em alguns casos na pintura, na escultura e na música erudita, a modalidade capitalista empresarial é proeminente nas novas instituições empresariais de música popular baseadas nas novas tecnologias do disco e da fita gravada. Nesse sentido, as instituições culturais das gravadoras de discos, da edição de livros, revistas e jornais, do cinema, do rádio e da televisão, são especialmente importantes em si mesmas e em seu frequente entrelaçamento e integração com outras instituições criativas, pois fazem parte da organização social e econômica global de forma generalizada e difundida. Poucas instituições culturais modernas não pertencem exclusivamente ao modo de mercado empresarial: as artes que não são lucrativas em termos de mercado são mantidas por instituições

---

expressar-se como uma contraposição entre o “meramente utilitário” e o “artístico”, ou, por outro lado, entre o ‘útil’ e o ‘meramente cultural’” (WILLIAMS, 2000, p. 48).

<sup>15</sup> O *copyright* é instituído como um novo conceito de propriedade e em novas relações sociais dos escritores, a partir do estabelecimento de um contrato sobre as condições e duração da publicação e o *royalty*, pagamento de cada exemplar vendido, substitui a antiga forma de compra de uma só vez (WILLIAMS, 2000).

<sup>16</sup> A propaganda também é um produto cultural expressivo nos meios de comunicação de massa e “se tornou, de maneira específica, uma forma de produção em si mesma. [...] Estendeu-se a áreas de valores sociais, econômicos e, explicitamente políticos, como uma nova espécie de instituição cultural empresarial” (WILLIAMS, 2000, p. 53).



(fundações, organizações de assinantes ou patronato privado). Alguns organismos total ou substancialmente financiados com recursos públicos apoiam algumas artes e instituições e os modernos meios de comunicação de massa são organizados por departamentos do Estado.

Ao adentrar a realidade mercadológica das gravadoras, Cruz (2016) explana que as mudanças tecnológicas no mercado de música gravada demonstram que o “protagonismo das tecnologias de gravação, de cópia e de suporte técnico em seu desenvolvimento” (CRUZ, 2016, p. 206) alteraram a trajetória desse mercado e a relação entre os envolvidos – especialmente com a utilização do fonógrafo e do gramofone, das gravações elétricas, da fita magnética, da gravação multicanal e da evolução das tecnologias de estúdio e de fábrica. Nesse contexto, o músico, enquanto produtor cultural (WILLIAMS, 2000), encontra-se em uma posição secundária na produção musical: a distribuição dos valores arrecadados em direitos autorais para os músicos<sup>17</sup> – intérpretes e compositores – tem sido consideravelmente inferior aos intermediários do mercado musical que não tem relação com a criação e execução musicais como o ECAD, as associações autorais, os produtores fonográficos e as editoras musicais (CRUZ, 2014). O músico encontra-se, então, sujeito das demandas da arte como mercadoria, conforme explana Alambert (2007):

A arte como mercadoria é parte das relações econômicas e sociais da modernidade capitalista que se constituíram ao individualizar o sujeito produtivo e o sujeito que lucra ao explorar, por sua vez, o sujeito que produz, colocando a produção de mercadorias no centro deste sistema (ALAMBERT, 2007, p. 409).

Novas demandas da produção cultural e da comercialização musical têm sido reorganizadas com a música digital, que adiciona membros ao setor e novas funções,

<sup>17</sup> De acordo com Cruz (2014), baseado em dados da Abramus de 2010, “se fizermos a soma geral e repartirmos o valor com todos os atores envolvidos na distribuição dos rendimentos de direitos autorais, teremos o seguinte quadro. O ECAD e as associações autorais retêm 24,5% do valor arrecadado. O produtor fonográfico recebe, pelos direitos conexos que lhe cabem, 10,5% do total arrecadado, o mesmo valor recebido pelos intérpretes. Os músicos executantes recebem, também como direito conexo, 4,1%, e os autores recebem 37,6%. Já as editoras musicais, recebem cerca de 12,8% do valor arrecadado pelos direitos autorais advindos da execução pública das obras, mais do que qualquer valor distribuído pelos detentores de direitos conexos - o intérprete, os músicos executantes ou o produtor de fonograma. Se dividirmos os valores entre autores e artistas (músicos, intérpretes e compositores) e intermediários (ECAD e associações, produtores fonográficos e editoras musicais), veremos que, na realidade, os ganhos em direitos autorais advindos da execução pública da obra quase se dividem igualmente, ficando a parte artística/autoral com 52,2% do total arrecadado e os intermediários, isto é, os atores do mercado, que não tem relação com a criação e execução musicais, com 48,8%” (CRUZ, 2014, p. 86).

além de integrar um novo setor, as empresas de tecnologia. Atualmente, nas plataformas de música digital, são oferecidos os serviços de *downloads* e *streaming*<sup>18</sup> (VALENTE, 2016). Conforme ilustra Cruz (2014), os serviços *streaming* “se apoderam da tendência a abundância e a gratuidade da transmissão de dados da internet para redefinir o papel da música, do mercado e do consumidor – aqui, mais propriamente um usuário” (CRUZ, 2014, p. 159). O autor pondera que a propriedade da produção cultural ainda é um tema a ser discutido e o mercado de música continua o mesmo do século XX:

A venda direta de música digital, embora manifeste enormes vantagens ao desvincular a música de seu suporte de distribuição, não apresenta uma grande inovação no modelo já consolidado do mercado musical. O paradigma continua a ser a venda de mercadorias no mercado e a transferência de posse (CRUZ, 2014, p. 158).

Segundo Valente (2016), o mercado de música digital tem despertado opiniões controversas, nos últimos quinze anos, sob o ponto de vista dos consumidores, dos envolvidos na produção criadora, dos intermediários e dos educadores musicais. As ideias a respeito da produção e consumo da música digital, no mundo, tem apresentado, segundo a autora, dois discursos predominantes:

No primeiro, a indústria musical está em declínio com o desenvolvimento da Internet. Isso sob uma ótica negativa, por parte de quem defende as bases fundamentais da indústria e localiza o inimigo na pirataria (tornada possivelmente o principal tema de discussão sobre a música no período), ou positiva, por parte de quem vê na indústria *mainstream*<sup>19</sup> o gargalo da diversidade musical, da disponibilidade de música para o público e de uma remuneração justa para autores e artistas em geral.

<sup>18</sup> Valente (2016), explica que *streaming* é uma tecnologia que consiste na distribuição *online* de dados, por meio de pacotes sem armazenamento de conteúdo – é reproduzido na medida em que o usuário o recebe. Já o *download*, consiste no armazenamento da música (ou outros dados) pelo usuário. Ambos os serviços podem ser gratuitos ou pagos pelo usuário. Os serviços de *streaming* podem ser não interativos ou interativos. As rádios *online* ou *webrádios*, são exemplos de serviços não interativos, que oferecem um produto com um conceito semelhante ao das rádios em geral, enquanto nos *streamings* interativos, “o acesso a músicas individuais é randômico e assíncrono: a transmissão de uma obra musical específica inicia-se quando o usuário determina” (VALENTE, 2016, p. 268). O *Spotify* é um exemplo de serviço de *streamings* interativos presente no Brasil que pode ser acessado gratuitamente ou por uma conta *premium*, que oferece vantagens – ambas as modalidades permitem a criação de *playlists* (listas de músicas).

<sup>19</sup> Segundo Cardoso Filho e Janotti Jr (2006, p. 08), o termo de origem inglesa *mainstream* que pode ser traduzido como “fluxo principal”, “abriga escolhas de confecção do produto reconhecidamente eficientes, dialogando com elementos de obras consagradas e com sucesso relativamente garantido. Ele também implica uma circulação associada a outros meios de comunicação de massa, como a TV (através de videocliques), o cinema (as trilhas sonoras) ou mesmo a Internet (recursos de imagem, *plug ins* e *wallpapers*).

O segundo, associado ao primeiro, tem um aspecto eminentemente positivo, e consiste na ideia de que o desenvolvimento da tecnologia digital e da Internet possibilitaram a produção a custos muito mais baixos e formas diretas de comunicação do artista com o público, permitindo assim a divulgação e distribuição de música sem aqueles gargalos, ou seja, desintermediada (VALENTE, 2016, p. 265).

Como exemplo, os professores participantes desta pesquisa (e seus estudantes) podem ser consumidores de música digital e, ao mesmo tempo, disseminadores da prática de ouvir a diversidade musical<sup>20</sup>: podem fazer uso desse conteúdo em suas aulas e educar com intenção de ampliar repertórios. Nessa perspectiva, Gohn (2011) acredita que “acesso” e “senso crítico são palavras chave para a compreensão de novos processos de ensino e aprendizagem da música, a partir do convívio de aprendizes e educadores com as novas tecnologias” (GOHN, 2011, p. 28). O docente assume, então, uma prática de curadoria para a autonomia (CORTELLA; DIMENSTEIN, 2015), e uma espécie de papel de mediação “entre as obras ou objetos de arte e o observador/leitor/visitante” que possibilita “afirmarmos, em certa medida, que a curadoria exerce função pedagógica a favor da apreensão ou aprendizagem sobre uma obra de arte, coleção ou exposição” (LOPES; SOMMER; SCHMIDT, 2014, p. 61).

Um dos desafios em ampliação do universo musical pessoal refere-se à dificuldade em estar aberto à música nova, independentemente da forma em que ela é reproduzida, seja em uma execução ao vivo, em um disco de vinil, CD ou em um aplicativo de celular. A respeito das expectativas geradas pela indústria fonográfica e que podem ser contextualizadas tranquilamente à era da música digital, Harnoncourt (1996) analisa que “o disco é – ou era – a nossa última grande chance: o ouvinte tem a possibilidade de ouvir em casa uma obra que lhe interesse tantas vezes quanto o desejar, até que possa admiti-la nesse círculo estreito” (HARNONCOURT, 1996, p. 114). O autor observa que à tendência de voltar ao que é conhecido provoca o afastamento do novo, mesmo com a facilidade que o disco proporcionou: “contudo, ele só aproveita muito raramente essa oportunidade, pois a força de girar sempre na órbita do já conhecido acaba matando qualquer perspectiva e sufocando o seu interesse pelo novo” (HARNONCOURT, 1996, p. 114).

<sup>20</sup> Temas relacionados à diversidade musical e à ampliação de repertório serão abordados adiante.

Uma pesquisa encomendada pela Deezer (2018)<sup>21</sup>, especializada em *streaming*, a respeito dos hábitos de escuta de seus consumidores revelou uma “idade propensa” a uma “paralisia” ou inércia musical. De acordo com o site, cinco mil pessoas foram entrevistadas na França, Inglaterra, Estados Unidos da América, Alemanha e Brasil para verificar qual faixa etária deixaria de ouvir novos títulos musicais e, assim, ficaria estagnada nas mesmas obras e gêneros. No Brasil, o período de “paralisia musical” concentra-se por volta dos 23 anos e o “pico musical”, período de maior abertura a novos repertórios, por volta dos 22 anos. Já na França, o período de inércia estaria entre 27 anos e o de maior abertura ao novo, em torno dos 26 anos.

Na perspectiva de ampliação de conhecimento, portanto cultural, Harnoncourt (1996, p. 31) defende que “a educação musical pode proporcionar a formação do ouvinte, ampliar conhecimentos e despertar o gosto para o novo. O autor também defende a necessidade do ouvinte “aumentar e abranger seus conhecimentos”, pois, “sem o saber”, “beleza e sentimento são para ele [...] os únicos componentes aos quais se reduzem a percepção e compreensão musicais” (HARNONCOURT, 1996, p. 114).

### 3.2 EDUCAÇÃO – CONFLUÊNCIAS ENTRE CULTURA, MÚSICA (ARTE) E EDUCAÇÃO ESCOLAR

Sob o aporte teórico de Raymond Williams, percorre-se o caminho de aproximações entre seu conceito de cultura comum, de arte, parte essencial da cultura e da educação escolar, e do direito democrático de acesso e igualdade de oportunidades de todos os cidadãos: “quanto às artes e ao aprendizado, são, em um sentido real, uma herança nacional que está, ou deveria estar, disponível para todos” (WILLIAMS, 1958, p. 5). Nesse sentido, observar as relações entre a música, que é arte, logo, parte da cultura, a educação escolar e a sociedade, possibilitam a compreensão do valor que é atribuído à educação musical escolar, de suas reais possibilidades e responsabilidades em um contexto em que se selecionam “partes da cultura” em conteúdos e repertórios musicais.

<sup>21</sup> Estudo encomendado pela Deezer à 3GEM Research & Insights em maio de 2018. Disponível em: <https://www.deezer-blog.com/press/27-ans-et-3-mois-lage-auquel-les-francais-semblent-touches-dune-forme-de-paralysie-musicale/>.

A ampliação e escolha docente de repertórios significativos e comprometidos com o estudante e com uma educação direcionada para o respeito e valorização da diversidade pode promover a formação de um sujeito crítico, autônomo, compreensivo com a alteridade e responsável por suas escolhas. Além disso, compreender as nuances históricas que influenciam as escolhas de repertórios musicais do professor no contexto da cultura, permitem uma aproximação com sua identidade profissional e musical pertinentes a esta pesquisa.

É a respeito das seleções realizadas na cultura que Williams (2005) denomina a tradição seletiva: “aquilo que, no interior dos termos de uma cultura dominante e efetiva, é sempre transmitido como ‘a tradição’, ‘o passado importante’” (WILLIAMS, 2005, p. 125). Dessa forma, a partir dos interesses de um grupo dominante, determinados significados e práticas são enfatizados enquanto outros, são negligenciados, excluídos ou reinterpretados para apoiar ou “não contradizer” outros elementos dessa cultura. Baseado nos estudos de Williams, Forquin (1993) elucida que o processo de tradição seletiva divide a herança cultural de uma época – quando já não existem testemunhas vivas – em três partes<sup>22</sup>: uma parte está integrada à cultura humana universal; outra é conservada em arquivos, no plano documentário; e a última, é rejeitada, delegada ao esquecimento. Em síntese, a seleção é um processo contínuo, que se refaz sob a vontade de interesses sociais distintos, sob o confronto das relações de força e opinião de um dado momento, conforme ratifica Forquin (1993, p. 34): “vivemos a ilusão de uma recepção inata e ingênua dos legados do passado sem ver tudo o que esta herança deve à nossa situação presente”.

Uma contínua elaboração e reelaboração da cultura dominante pode ser observada nos processos educacionais, nos processos de treinamento interno familiar, nas definições práticas, na organização do trabalho e na tradição seletiva em nível intelectual e teórico (WILLIAMS, 2005). Nesse contexto, as “instituições formais” legitimam a tradição seletiva ao impor significados, valores e atividades que promovem a uma preservação hegemônica<sup>23</sup> (WILLIAMS, 1979).

<sup>22</sup> A respeito da seletividade que compõe a tradição, Forquin (1993) explica que “a ‘decantação’, começa imediatamente, desde que a experiência humana dá lugar a uma expressão que escapa ao seu autor e se objetiva num mundo ‘público’. Mas na medida em que os anos passam, ela se faz sem dúvida mais severa, contudo, com as reestruturações, reinterpretações, até mesmo possíveis reabilitações” (FORQUIN, 1993, p. 34, grifo do autor).

<sup>23</sup> Williams (2007) elucida sobre hegemonia: “a palavra ganhou importância em uma forma do marxismo do século XX, especialmente a partir da obra de Gramsci [...]. Em seu uso mais simples, estende a noção de predomínio político das relações entre os Estados para as relações entre as classes sociais, como em **hegemonia burguesa**. Mas o caráter desse predomínio pode ser considerado de modo que

Williams (2005) considera que geralmente, as instituições educacionais são “os agentes principais na transmissão de uma cultura efetiva e dominante, e esta é, em nossos dias, uma atividade de grande importância, tanto econômica quanto cultural” (WILLIAMS, 2005, p. 217). Em consonância a esse entendimento, Bourdieu (2017) aponta a violência simbólica<sup>24</sup> do sistema de ensino, que perpetua as desigualdades sociais e designa à escola a função de conservação social.

Na educação escolar, Forquin (1993) demonstra que a tradição seletiva está presente na influência da organização social vigente sobre a eleição dos conteúdos de ensino, “o produto de uma seleção efetuada no seio da cultura” em que se “realiza uma combinação peculiar de ênfases sobre algumas coisas e de omissões de algumas outras coisas” (FORQUIN, 1993, p. 27). Em outros termos, para “fins didáticos”, a educação seleciona um “repertório” – extratos da cultura – de acordo com os “princípios e as escolhas culturais fundamentais, ligadas, aliás, às escolhas sociais que governam a organização prática do sistema educativo” (FORQUIN, 1993, p. 28). Nesse sentido, a seleção da tradição cultural do sistema educativo é desprovida de neutralidade (BOURDIEU, 2017; WILLIAMS, 2011) e perpassa dimensões variadas em torno da cultura escolar<sup>25</sup> e de uma visão abrangente de currículo<sup>26</sup> – dos programas de ensino, conteúdos, objetivos, avaliação, às políticas públicas e o cotidiano da escola.

---

produza um sentido ampliado [...]. O termo não se limita a questões de controle político direto, mas busca descrever um predomínio mais geral que inclui, como uma de suas características centrais, um modo particular de ver o mundo, a natureza e as relações. [...] Hegemonia depende, para seu domínio, não apenas de sua expressão dos interesses de uma classe dominante, mas também de sua aceitação como “realidade normal” ou “senso comum” por aquele que na prática, lhe são subordinados” (WILLIAMS, 2007, p. 200-201, grifos do autor).

<sup>24</sup> De acordo com Mauger (2017), o conceito de violência simbólica de Bourdieu compreende, inicialmente, “uma forma de violência oculta, que opera prioritariamente na e pela linguagem e, mais geralmente, na e pela representação, pressupondo o irreconhecimento da violência que a engendrou e o reconhecimento dos princípios em nome dos quais é exercida. Ela impõe uma tripla arbitrariedade (a do poder imposto, a da cultura inculcada e a do modo de imposição)” (MAUGER, 2017, p. 360). Para aprofundamento sobre a violência simbólica no sistema de ensino, ver “A reprodução”, de Bourdieu.

<sup>25</sup> Forquin (1993) define a cultura escolar como “o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, ‘normatizados’, rotinizados, sob o efeito dos imperativos da didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas” (FORQUIN, 1993, p. 167).

<sup>26</sup> Embora esta pesquisa não intente aprofundar outros temas relacionados ao currículo, aporta-se em Saviani para uma definição de currículo como “o conjunto das atividades (incluindo o material físico e humano a elas destinado) que se cumprem com vistas a determinado fim. Este pode ser considerado o conceito ampliado de currículo, pois, no que toca à escola, abrange todos os elementos a ela relacionados. [...] Diz respeito, pois, ao conteúdo da educação e sua distribuição no tempo e espaço que lhe são destinados” (SAVIANI, 2000, p. 33).



Forquin (1993) esclarece a existência de uma “ambivalência” a respeito da noção de seleção cultural escolar, onde a cultura é tanto o repertório, “o material simbólico, no interior do qual se efetua a escolha das coisas ensinadas” como “o princípio dinâmico, o esquema gerador das escolhas do ensino” (FORQUIN, 1993, p. 28). A partir do processo de decantação da tradição seletiva (FORQUIN, 1993) a escola determina os bens culturais que serão considerados como pertencentes à cultura elaborada, os saberes dignos de serem admirados e sua posição na hierarquia de cada sociedade (BOURDIEU; DARBEL, 2016).

Ao observar a dinâmica da tradição seletiva na educação escolar, pode-se compreender a trajetória do ensino da arte – e da música – na escola, como um exemplo desse processo de seleção desprovido de neutralidade, que ao contemplar interesses de uma minoria que rege a organização social, elege determinados conteúdos e mesmo áreas do conhecimento, como uma cultura elaborada, “digna” de ser transmitida pela escola. Charlot (2013) contribui às exposições de Bourdieu e Williams a respeito da transmissão escolar e aos respectivos conceitos de violência simbólica e tradição seletiva, ao enfatizar que a escola ensina o que uma sociedade, em um determinado momento histórico, considera necessário e pertinente aos jovens, segundo escolhas culturais, sociais, ideológicas, políticas e religiosas.

Sob essa ótica, o autor demonstra que algumas concepções perpetuadas na educação contribuíram – e contribuem – para a marginalização das artes na escola através dos tempos, e que as raízes dessa condição marginal encontram-se na própria função histórica escola. Em Atenas, o escravo pedagogo era responsável por conduzir a criança para a alfabetização entre sete e quatorze anos – desde os primórdios, a escola prioriza a palavra e aos enunciados. Em seguida, no universo cristão, atendeu à necessidade da leitura da Bíblia e da escrita do nome para a assinatura de documentos: “por seu uso da palavra, a escola transforma tudo em objeto de pensamento e análise. [...] A escola não é lugar do Eu singular, vivenciado e empírico, ela pretende ser lugar do Eu epistêmico, universal” (CHARLOT, 2013, p. 190).

Charlot (2013) evidencia, também, que a mesma aversão ao corpo, presente nas ideias educacionais de Platão que caracterizaram a cultura ocidental clássica – valorizavam a alma em detrimento do corpo, do mundo sensível – estiveram presente no dualismo corpo/alma da Igreja, e traçaram por séculos os caminhos da escola, até



influenciar a “pedagogia tradicional”, desenvolvida pela Contrarreforma nos séculos XVI e XVII, a determinar o controle do corpo da criança:

Essa é a educação: um combate contra a natureza, para tirar a alma da criança fora da corrupção. O desejo, o corpo: esses são os inimigos do pedagogo tradicional. Sendo assim, a educação deve ser, antes de tudo, inculcação de normas e aprendizagem de regras. Base de toda a educação escolar: aprender a ficar sentado, sem se mexer, durante bastante tempo, ou seja, aprender a domar o seu corpo, a sua espontaneidade, os seus desejos. A seguir, ensinam-se disciplinas, isto é, conjuntos de saberes sistematizados cujo primeiro objetivo é disciplinar a criança (CHARLOT, 2013, p. 191).

Nesse sentido, Charlot (2013) demonstra que uma escola organizada socialmente como o “mundo do letramento e da regra, [...] não podia ser também, o das artes” (CHARLOT, 2013, p. 194). Sob a égide da regra e do disciplinamento, a pedagogia tradicional permitiu as artes para utilizá-las nas celebrações no final do ano letivo e o corpo ficou imobilizado na sala de aula, domado pelo treinamento.

O Iluminismo, no fim do século XVIII, e o Positivismo, no século XIX, modificaram profundamente a representação da natureza da criança e da educação, mas reproduziram, em uma nova perspectiva, a desconfiança para com o corpo, a sensibilidade e a disciplina da criança continua a ser inculcada pela pedagogia tradicional, assim como um “desconhecimento das artes”. Segundo o autor, até aproximadamente a década de 1960, enquanto a pedagogia tradicional vigorou, as artes ficaram fora da escola: “escola e artes permaneciam dois mundos quase estanques até o século XX, a não que fosse ser arte da palavra, como literatura, poesia e até teatro, sem palco” (CHARLOT, 2013, p. 197).

A educadora musical Mota (2000) faz uma reflexão a respeito da justificativa das artes no currículo português, cujas semelhanças lembram a realidade brasileira, especialmente ao de suporte ao “domínio das destrezas necessárias à leitura, escrita e ao cálculo e um suporte de aprendizagens que se consideram indispensáveis ao desenvolvimento da criança e ao seu processo de socialização” (MOTA, 2000, p. 124-125). No caso específico da música, a autora questiona se “vale a pena tanto esforço por uma disciplina que terá tão somente, o papel de suporte de outras aprendizagens” (MOTA, 2000, p. 124-125). Na busca pela superação das concepções tradicionais que influenciam o currículo Português e o Brasileiro, a autora embasa a especificidade da abstração da música frente às outras artes, o que proporciona um rico acréscimo ao diálogo com a ideia de Charlot sobre o lugar das artes na escola, especialmente

porque o autor se baseia majoritariamente na dança e no teatro, artes ditas como performáticas.

Como linguagem tendencialmente não-verbal e profundamente ancorada no domínio dos afetos, e emoções, ela tem a particularidade de existir, por oposição à todas as outras artes, completamente independente de sua representação. Neste sentido poderíamos afirmar que é uma arte que se situa “à parte”; enquanto as outras, de uma maneira ou de outra, produzem significações apreensíveis em qualquer nível, a Música não diz rigorosamente nada [...].

Por outro lado, a Música coloca problemas sérios em termos hipóteses de produção comuns, atendendo a necessidade que impõe do conhecimento de um código elementar que permita a compreensão do seu funcionamento estrutural. Na prática, isto coloca-nos perante uma arte essencialmente abstrata, que, embora profundamente ancorada no domínio dos afetos e emoções, faz apelo a uma conceptualização de tipo específico, nomeadamente auditivo, e ao domínio de uma linguagem básica capaz de traduzir um território sonoro que se mantém sempre infinitamente mais vasto que a própria representação. Em termos de ensino, isto é um desafio e um desafio que obriga a tomar posição (MOTA, 2000, p. 125-126).

Charlot (2013) demonstra que os aspectos históricos da difícil trajetória das artes na educação escolar ainda podem ser observados na posição de último plano na hierarquia de conhecimentos em que se encontram os saberes destinados à sensibilidade e a linguagem corporal, e na herança da pedagogia tradicional: “no Brasil, hoje, as práticas pedagógicas são basicamente tradicionais; aliás, a própria organização da escola [...]” (CHARLOT, 2013, p. 207).

Como contribuição à compreensão sobre a marginalização das artes, dentre outras variantes, Bourdieu e Darbel (2016), também denunciam que a condição subalterna com que a sociedade as classificam é transmitida pela escola. Em referência ao ensino do desenho e ao da música, o reflexo, no ambiente, escolar demonstra a problemática no fato de que “a sociedade burguesa que exalta o **consumo** das obras atribua pouco valor à **prática** das artes recreativas e aos produtores profissionais de obras de arte” (BOURDIEU; DARBEL, 2016, p. 97, grifo dos autores).

De acordo com Penna (2012, p. 151), além da “falta de espaço ou de reconhecimento de seu valor”, outro agravante contribuiu para que a música não tenha ocupado antes seu lugar na educação escolar:

Até que ponto a reduzida presença da música na educação básica não reflete o fato de que a educação musical reluta em reconhecer a escola regular de ensino fundamental e médio como *um espaço de trabalho seu*? Um espaço de trabalho que deve ser conquistado pelo compromisso com os objetivos de

formação geral e de democratização da cultura, assim como pela busca de propostas pedagógicas e metodológicas adequadas para este contexto escolar e a sua clientela (PENNA, 2002 apud PENNA 2012, p. 151, grifo da autora).

Até agora, para compreender os processos dialógicos entre educação, cultura, sociedade, as artes e em especial a música, as ideias dos autores reportados complementam-se e divergem em alguns pontos. Como questão significativa a esta pesquisa, um denominador comum entre eles refere-se à desigualdade escolar, questão sinalizada e aprofundada por Bourdieu.

É fato que os alunos de diferentes meios sociais chegam à escola portando certas características culturais que influenciam diretamente a maneira pela qual eles respondem às solicitações e às exigências inerentes à situação de escolarização. Os trabalhos sociológicos sobre os fatores de desigualdade escolar são bem conhecidos e aí está uma contribuição inegável, uma dimensão da realidade educativa e social que nenhuma teoria do currículo, nenhuma filosofia, nenhuma política da educação pode se permitir doravante ignorar (FORQUIN, 1993, p. 167).

Nessa direção, o caminho teórico desenvolvido por Bourdieu e Passeron (1992) apontam para a condição de desigualdade em relação ao capital cultural – ao acesso anterior à escola promovido ou não pela família e à cultura “legítima”, transmitida e reconhecida pelo ensino, um processo de inculcação de devoção cultural, o *habitus*. As desigualdades iniciais são reproduzidas e legitimadas quando todos os estudantes são tratados como iguais do ponto de vista formal, e distante de um princípio de equidade, a padronização valoriza a cultura dos que tem acesso atribuindo-se as diferenças no desempenho escolar ao mérito individual. Nas palavras de Bourdieu (2017, p. 53), “a igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito Às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou melhor dizendo, exigida”.

Sobre a condição de desigualdade em que os estudantes se encontram em relação à posse de elementos da cultura “legítima” transmitida pelo sistema de ensino, do capital cultural – ao tratá-los como iguais do ponto de vista formal reproduzem as desigualdades iniciais. Mais do que isso, contribui para legitimá-las, na medida em que as diferenças nos desempenhos escolares, sob a aparência de neutralidade da escola e de suas formas de avaliação, são atribuídas ao mérito individual (BOURDIEU; PASSERON, 1992).

Como ponto divergente entre os autores aportados, especialmente aqueles que defendem as linhas teóricas da reprodução<sup>27</sup>, como Bourdieu, Darbel (2016), Bourdieu e Passeron (1970) e Charlot (2000), acreditam que não contemplem os casos de estudantes provindos de camadas sociais desprivilegiadas que tem sucesso na escola, além de desconsiderarem a instituição como um espaço de saber, um espaço de formação de pessoas, muito além de ser apenas um espaço de diferenciação social. Assim, como ponto divergente entre os autores aportados, especialmente aqueles que defendem as linhas teóricas da reprodução<sup>1</sup> - como Bourdieu e Darbel (2016), Bourdieu e Passeron (1970) - Charlot (2000) acredita na problemática das desigualdades iniciais, mas não as considera como causa fatídica do fracasso escolar, e busca sua superação: volta seu olhar para as práticas pedagógicas no interior da escola, para as práticas docentes e às políticas internas estabelecidas em embates cotidianos onde os agentes da educação podem desempenhar papéis diferenciadores nas desigualdades sociais do sistema de ensino. É sob essa análise que desenvolve o conceito de relação social, epistêmica e identitária com o saber enfocando a questão da singularidade e do sentido, e valoriza o estudo da experiência escolar do estudante e das variantes sobre sua relação com a reprodutibilidade social da escola. Nesse sentido, ao estabelecer “uma análise com a relação o com o saber”, Charlot (2000) propõe uma leitura positiva da realidade: “liga-se à experiência dos alunos, à sua interpretação do mundo, à sua realidade” (CHARLOT, 2000, p. 30), ao contrário do que chama de “leitura ‘negativa’” da realidade social, praticada pela deficiência sociocultural que se baseia nas faltas de oportunidades e acesso.

Praticar uma leitura positiva é prestar atenção também ao que as pessoas fazem, conseguem, têm e são, e não somente àquilo em que elas falham e em suas carências. [...]

A leitura positiva é antes de tudo uma postura epistemológica e metodológica... [...] (em que) está em debate a própria definição do dominado... que todo indivíduo é um sujeito, por mais dominado que seja. Um sujeito que interpreta o mundo, resiste à dominação, afirma positivamente seus desejos e interesses, procura transformar a ordem do mundo em seu próprio proveito (CHARLOT, 2000, p. 30-31).

Nesta investigação, procura-se o equilíbrio entre a visão dos sociólogos que apontam para a reprodução escolar – Bourdieu, Bourdieu e Passeron e Bourdieu e

<sup>27</sup> Os trabalhos de Bourdieu e Passeron (1970), Althusser (1970), Baudelot e Establet (1971) e Bowles e Gintis (1976) são representantes das teorias sociológicas da reprodução conhecidas no Brasil a partir da década de 1980 (FRANCO, 2000).

Darbel – às visões de Williams, Forquin e Charlot. Acredita-se na importância da relação com o saber de docentes e estudantes que atuam nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, especialmente ao considerar que a diversidade nas disposições iniciais de acesso à música precisa ser contemplada conscientemente e quando compartilhada, pode gerar ricas possibilidades de crescimento e ampliação cultural (e, mesmo, de repertório musical). Nessa perspectiva, corrobora-se com Charlot (2013) ao considerar que a educação precisa ser direcionada e compreendida a favor do povo, esteja ele representado como estudante ou como docente.

Atualmente, os fins reais da educação são aqueles que correspondem aos interesses da burguesia; é claro que as outras classes sociais tiram igualmente certos benefícios do processo educativo, mas as instituições educativas estão prioritariamente a serviço da classe dominante. Daí o ceticismo generalizado no que diz respeito aos fins da educação servir também aos interesses da burguesia. Esta continua a atingir seus fins educativos reais, mesmo se obrigada a ser mais discreta no que diz respeito a seus fins ideais. Todo niilismo pedagógico acaba beneficiando aqueles que detêm realmente as alavancas de comando do sistema educativo. Tudo se passa como se, após a denúncia da cultura e da pedagogia burguesas, encontrássemos-nos diante de um deserto.

[...] Mas, de fato, só chegamos a este impasse porque procuramos definir fins educativos universais, abstraindo a luta de classes. [...] Esses fins, para não serem abstratos, e, portanto, recuperáveis pela ideologia burguesa, devem refletir um ponto de vista de classe. A educação deve tornar-se um instrumento social a serviço do proletariado (CHARLOT, 2013, p. 305-306).

Nessa direção, Williams (2011) denuncia a reprodução das concepções e desigualdades das sociedades no sistema de ensino e instiga a mudança necessária na pós-modernidade ao amarrar suas ideias a respeito de cultura, arte e educação como impulsionadoras de transformação social. As artes e o aprendizado são práticas significativas (WILLIAMS, 2000) que precisam ser revistas para a promoção dos direitos democráticos a partir de uma ressignificação da forma de pensar sobre a vida em comum – a cultura – e as instituições: quais objetivos elas “são destinadas a representar” e quais as “relações com essas instituições e os objetivos de nossas vidas no aprendizado, na educação e nas artes” (WILLIAMS, 2011, p. 15). Assim, o desejo do autor baseia-se no reconhecimento por parte de “todos” de que a “educação é para todos”:

[...] que se trata, antes de mais nada, do processo de dotar todos os membros da sociedade com a totalidade de seus significados comuns e com as habilidades que lhes possibilitarão retificar esses significados, à luz de suas próprias experiências pessoais e comuns. Se começarmos por aí, podemos

nos livrar das restrições remanescentes e fazer as mudanças necessárias (WILLIAMS, 1958, p. 9).

Conforme aclara Forquin (1993), Williams acredita que à escola cabe a responsabilidade pela democratização do acesso e pela apropriação da cultura. A tradição “(a dos grandes escritores, pensadores, artistas) é verdadeiramente um patrimônio comum, uma herança comum, que a moderna educação tem por tarefa difundir, tornar acessível tão amplamente quanto possível” (FORQUIN, 1993, p. 37). Em conformidade com a perspectiva “positiva” de Charlot, corrobora-se com a importância da valorização do ensino da música e, portanto, da arte na escola, especialmente frente à oportunidade de acesso ao patrimônio – obras de arte, normas e práticas criadas por gerações anteriores – e ao fazer artístico-musical do próprio estudante (CHARLOT, 2013).

Candau (2013, p. 13) defende a necessidade de reinvenção da educação escolar para que “se que possa oferecer espaços e tempos de ensino-aprendizagem significativos e desafiantes para os contextos sócio-políticos e culturais atuais e as inquietudes das crianças e jovens.” Para a autora, a escola precisa ser concebida como um espaço de cruzamento de culturas para romper a tendência homogeneizadora e padronizadora, e superar a dificuldade em lidar com as diferenças, posição próxima à defesa pela igualdade do ser, de Williams. (CANDAU, 2013).

O que estamos querendo trabalhar é, ao mesmo tempo, a negação da padronização e também a luta contra todas as formas de desigualdade e discriminação presentes na nossa sociedade. Nem padronização nem desigualdade. A igualdade que queremos construir assume o reconhecimento dos direitos básicos de todos/as. No entanto, esses todos/as não são padronizados/as, não são ‘os/as mesmos/as’. Tem que ter as suas diferenças reconhecidas como elementos presentes na construção da igualdade. [...] Hoje em dia não se pode mais pensar mais numa igualdade que não incorpore o tema do reconhecimento das diferenças, o que supõe enfrentar contra todas as formas de desigualdade, preconceito e discriminação (CANDAU, 2012, p. 27).

Nessa ótica, a educação, e em especial a educação musical, desempenha um papel fundamental na pesquisa reflexiva de repertórios que contemplem a diversidade para os estudantes, bem como no respeito e valorização de suas preferências musicais. Afinal, “lidar com a pluralidade evita, [...] o etnocentrismo de tomar como referência a nossa própria música (inclusive considerando-a ‘redentora’),



desconsiderando as produções artísticas, culturais e musicais dos grupos com que se trabalha” (PENNA, 2006, p. 38). Nessa linha de pensamento, Penna ainda considera que uma postura multiculturalista que valorize a diversidade precisa ser adotada:

A postura multiculturalista deve abarcar a diversidade de produções musicais, vinculadas a diferentes grupos sociais que produzem ou adotam determinadas poéticas musicais como suas, sejam esses grupos marcados por particularidades de classe, de região ou de geração, por exemplo. Como consequência dessa postura, as referências para as práticas pedagógicas em educação musical não podem se restringir à música erudita, que se enraíza na cultura europeia. Torna-se indispensável abarcar a diversidade de manifestações musicais, incluindo as populares e as da mídia (PENNA, 2012, p. 90).

Dessa forma, Penna converge com Williams (2011) a ideia de que os produtos culturais transmitidos pelos meios de comunicação de massa não devem ser considerados ruins apenas por sua origem pois “nem tudo o que é produzido pela indústria cultural é necessariamente ruim e, historicamente, as relações entre as esferas de produção ditas ‘eruditas’ e ‘populares’ são intrincadas” (PENNA, 2012, p. 92). Em conformidade, Fialho (2016) elucida que o alcance de tal repertório musical é vasto e muitos jovens não ouvem naturalmente outras possibilidades musicais além das chamadas “músicas da mídia”, veiculadas à televisão, rádio e internet, como “temas de novelas, desenhos animados, programas de auditório, sites e/ou vídeo clipes” (FIALHO, 2016, p. 49). A autora demonstra que os horizontes de escuta podem ser ampliados a partir de um trabalho desafiado que instigue a reflexão, a análise, e uma posição crítica sobre o que se escuta diariamente. O papel do professor deve contribuir para que os estudantes “compreendam e se relacionem melhor com o mundo em que vivem.” Uma postura de compreensão, como aqui já mencionada é essencial: “essas músicas fazem parte do nosso mundo e não faz sentido impedir que os alunos as ouçam. [...] o primeiro passo é escutar o que os alunos ouvem e buscar compreender porque eles o fazem” (FIALHO, 2016, p. 50). Para enfatizar a questão da música midiática, recorre-se à visão que Williams aborda sobre a leitura, a cultura letrada. Mas na perspectiva de produtos culturais “de massa”, pode-se fazer um paralelo com a música:

[...] ainda é muito cedo para concluir que uma cultura da maioria é necessariamente de mau gosto. O perigo de um juízo assim é que ele oferece uma falsa integridade – o dever de defender o padrão da turba. [...] É obvio que permitimos que as mudanças técnicas ficassem muito à frente das mudanças educacionais, e as razões para esse descuido [...] encontram-se

em uma combinação de interesse e inércia, profundamente enraizada no interior da sociedade (WILLIAMS, 2011, p. 335).

Quanto ao caráter monocultural na educação, Candau (2013) denuncia seu estabelecimento na cultura escolar e na cultura da escola elucidado por Forquin (1993). Em consonância a esse posicionamento, ao considerar que a diversidade deve ser discutida na educação musical, Figueiredo (2005) pondera que e as diversas manifestações musicais merecem ser tratadas com a mesma seriedade com que historicamente alguns tipos de música foram privilegiados pela educação e pela sociedade em geral, como por exemplo, a música erudita de tradição europeia e a música popular quando abordadas com exclusividade. De acordo com Romanelli (2009, p. 42), Harnoncourt (1996) acredita que o eurocentrismo na educação musical é “resultado da uniformização da história da música defendido pelos programas pedagógicos dos conservatórios de música pós-Revolução Industrial, com o intuito de universalizar o conhecimento musical.” A educação musical precisa abranger na escola a apreciação de repertórios familiares e não familiares, música tonal, ocidental e repertórios que contemplem a diversidade cultural de músicas de diferentes povos e culturas, de acordo com Beyer (2012). Assim, duas possibilidades podem ser percebidas:

No primeiro caso há uma possibilidade de que o aluno, à vista desta música apresenta (conhecida ou não), integre ou reintegre os conhecimentos já construídos ao longo de sua educação musical para ali buscar analisar alguns pontos. Esses pontos podem focar por exemplo, a partir de quais ideias musicais o compositor agiu, que instrumentos ele planejou empregar, etc. [...] No segundo caso, ao apreciar música de diferentes culturas, leva-se o aluno a construir hipóteses sobre como outros povos imaginam o que seja música, qual é o universo de sons por eles idealizados como aceitáveis para se fazer música (abrange os instrumentos que se criam e utilizam nas diferentes culturas), como músicos de outras localidades imaginam que se possa passar uma ideia musical para outros (tanto de significados específicos, como rio, chuva, cavalo, etc. ou de significados mais amplos e abstratos, como sentimentos ou mesmo uma trama de sons, não tendo como objetivo o de transmitir exatamente o significado extramusical) (BEYER, 2012, p. 125).

Harnoncourt (1996) também defende a necessidade de ampliação e abrangência de conhecimentos em música, pois sem o saber, o ouvinte “ainda é vítima da infantilização que se seguiu à Revolução Francesa. Beleza e sentimento são para ele [...] os únicos componentes aos quais se reduzem a percepção e compreensão musicais” (HARNONCOURT, 1996, p. 31). Consequentemente, cabe ao autor, a ampliação de repertórios proporcionada pela educação musical, pelos concertos e



apresentações musicais que se assiste e pela música ouvida nos meios midiáticos. Ampliar conhecimentos não significa elevar o padrão cultural, mas “transmitir as habilidades que não são pessoais e sim uma propriedade humana geral, e ao mesmo tempo dar acesso a tudo aquilo que foi realizado e feito.” Williams (2011) observa que se pode “dar a oportunidade de aprender aquilo que foi aprendido geral e comumente” e garantir o acesso a tudo o que está disponível sobre o assunto, no caso desta pesquisa, músicas e o que foi escrito e dito sobre elas. A escolha é sempre do sujeito/estudante e não do educador (WILLIAMS, 2011, p. 343).

Há um certo número de aptidões necessárias à música, sejam músicas não-europeias, músicas antigas ou contemporâneas que, afinal, são as mesmas. Existe um “denominador comum” a todas as práticas musicais que tentamos justamente definir e que são o objetivo número um de uma formação musical. Cabe a uma educação musical sintonizada com o mundo contemporâneo reconhecer e acolher a multiplicidade tanto de manifestações musicais, quanto de formas de experienciar a música na vida cotidiana, formas estas que tem se renovado com bastante rapidez nos últimos anos, inclusive em decorrência dos avanços tecnológicos e das novas mídias (DELALANDE, 1995, p. 21).

Pode-se, ainda, estabelecer uma relação entre o caráter monocultural da educação e a eleição de um único repertório (seja europeu, erudito) com a dificuldade de algumas pessoas reconhecerem sua “própria identidade cultural, no plano pessoal, situando em relação com os processos culturais do contexto” (CANDAU, 2013, p. 26) em que vivem e da história do país.

O que tenho constatado é a pouca consciência que em geral temos destes processos e do cruzamento de culturas presente neles. Tendemos a uma visão homogeneizadora e estereotipada de nós mesmos, em que nossa identidade cultural é muitas vezes vista como um dado “natural”. Desvelar esta realidade e favorecer uma visão dinâmica, contextualizada e plural das nossas identidades culturais é fundamental, articulando-se à dimensão pessoal e coletiva destes processos. Ser conscientes dos nossos enraizamentos culturais, dos processos de hibridização e de negação e licenciamento de determinados pertencimentos culturais, sendo capazes de reconhece-los, nomeá-los e trabalha-los constitui um exercício fundamental (CANDAU, 2013, p. 26).

Esse ponto de vista torna-se relevante à pesquisa ao tratar com docentes com identidades culturais, musicais, pessoais, profissionais que selecionam repertórios musicais para aulas compostas por estudantes cujas identidades também precisam ser valorizadas e compreendidas. Em especial, na América Latina, Souza enfatiza que é necessário tratar o diferente com compreensão e não apenas com tolerância; desse modo, “A música, por estar conectada a etnicidade, ideologia, religião, sexualidade,

pode aumentar nossa compreensão do mundo. Ela pode ajudar a compreender quem somos e, assim, nos comunicar com os outros” (SOUZA, 2007, p.18).

## 4 CAPÍTULO 2: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E IDENTIDADE(S)

O desenvolvimento profissional docente permeia identidades pessoais, profissionais e, especificamente neste trabalho, musicais, resultado de complexas relações dentro da cultura, que interferem e influenciam nas escolhas de repertório dos docentes, e, portanto, na educação musical escolar. Para os objetivos desta pesquisa faz-se necessário percorrer as identidades do professor e as influências do processo formativo em seu desenvolvimento profissional.

### 4.1 BREVE HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

De acordo com Santos (2015), o campo da formação docente se desenvolveu, no Brasil, sobretudo a partir dos anos 1970, sob influência dos estudos experimentais quantitativos promovidos pela psicologia comportamental sobre métodos eficazes de treinamento de professores norte-americanos<sup>28</sup>. Os cursos de formação pretendiam a modelagem do comportamento do professor para a aquisição de habilidades técnicas necessárias ao ato de ensinar. Tal formação, atendia às exigências do regime militar que vinculou a educação pública aos interesses e necessidades do mercado e cujas políticas e práticas “redundaram no tecnicismo; na expansão quantitativa da escola pública de 1º e 2º graus às custas do rebaixamento da sua qualidade” (FERREIRA; BITTAR, 2006, p. 1161).

Tal expansão é resultado da determinação, em 1971, da Lei n. 5.692, que duplica o período de obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos: o primário e o ginásio – de quatro anos cada – são condensados no “ensino de 1º Grau”. Outra modificação se dá pela transformação do “colegial” em “ensino de 2º Grau”, mas sem a obrigatoriedade imposta pela Lei.

Na nova estrutura, desapareceram as Escolas Normais, sendo instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau. O Parecer n. 349/72 (Brasil-MEC, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, organizou a Habilitação do Magistério [...]. O Curso Normal antigo cedeu lugar a uma Habilitação de 2º grau. A formação de professores para o antigo ensino primário foi, assim, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando-se um quadro de precariedade preocupante (AQUINO; BORGES; PUENTES, 2011, p. 08).

<sup>28</sup> Santos (2015) baseia-se no trabalho de Zeichner (1998). Para aprofundamento, ver ZEICHNER, K. M. Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 9, p. 76-87, set./out./nov./dez. 1998.

De acordo com Aquino, Borges e Puentes, (2011), a Lei nº 5.692/71 estabeleceu que a formação dos professores para as quatro últimas séries do ensino de 1º Grau e, para o Ensino de 2º Grau, seria realizada em nível superior, por cursos de Licenciatura curta de três anos ou plena, de quatro anos de duração. Em seguida, a formação inicial recebeu modificações idealizadas por Valnir Chagas que

[...] se dedicou à tarefa de regular todo o sistema de ensino de acordo com a nova legislação. Elaborou e fez aprovar no CFE um conjunto de oito Indicações que cobrem praticamente todo o espectro da formação de professores, desde as licenciaturas da área de educação geral abrangendo os cursos de Ciências (Matemática, Física, Química, Biologia), de Estudos Sociais (Geografia, História, Organização Social e Política do Brasil, Educação moral e Cívica), Letras (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Língua Clássica, com os necessários estudos literários), Educação Artística (Música, Artes Plásticas, Desenho, Artes Cênicas) e Educação Física (Ginástica e Atletismo, Técnica Desportiva, Recreação), passando pela formação pedagógica das licenciaturas, pelo preparo de especialistas em educação até a formação de professores para educação especial (SAVIANI, 2004, p. 121).

Saviani (2004) elucida que “esse conjunto de medidas teria o significado de substituir o ‘Curso de Pedagogia’, que sugeria uma visão restrita, pelos ‘estudos superiores de educação’, categoria bem mais ampla e pretensamente completa” (SAVIANI, 2004, p. 121). Assim, além da formação de professores para Habilitação Específica de Magistério, o Curso de Pedagogia passa a formar especialistas em Educação, que atuariam como diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino.

Nos anos 1980, a organização pedagógica e os currículos escolares foram enfatizados nos cursos de formação continuada, embora ainda se encontrassem raízes das teorias reprodutivistas anteriores. Ainda, em fins da década de 1970, essa formação começou a apresentar um caráter de aperfeiçoamento, atualização, capacitação e educação permanente (GUIMARÃES; OLIVEIRA, 2012). Agora, influenciada pelo caráter sócio histórico, a formação do professor centra-se na necessidade de um profissional crítico, que compreenda e interfira nas condições da escola, da educação e da sociedade.

Essa concepção emancipadora de educação e de formação, avançou na superação de dicotomias entre a ideia de professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas, uma vez que a escola avançava na democratização de seus espaços, possibilitava revisão das

relações de poder e trabalhava para construção de novos projetos coletivos. Essa construção teórica avançou no sentido de construção de uma nova concepção de *profissional da educação* que tem na docência e no trabalho pedagógico, as suas particularidades e especificidades (AQUINO, BORGES; PUENTES, 2011, p. 101, grifo dos autores).

Subtil (2016) demonstra a ênfase na formação inicial e na valorização do trabalho docente na década de 1980 e, em consonância, Silva (2003) indica o início do movimento para a reformulação do Curso de Pedagogia e Licenciatura que avaliaria a docência como base da identidade profissional de todos os profissionais da educação. Em 1986, o Conselho Federal de Educação (CFE) determinou pelo Parecer n. 161<sup>29</sup>, que o Curso de Pedagogia atenderia a formação para a docência de 1ª. a 4ª séries, além das Escolas Normais em nível de segundo grau que já eram atendidas. O CFE também impõe um currículo mínimo com disciplinas obrigatórias às licenciaturas em geral, e os cursos acabam privilegiando a formação na área específica em detrimento da complementação pedagógica, delegada ao final do prazo de estudo (AQUINO; BORGES; PUENTES, 2011). A esse respeito, Gatti (1992) escreve: “O licenciado é um pingente pendurado em duas canoas, com identidade problemática: especialista em área específica ou professor? Matemático ou professor de Matemática? Geógrafo ou professor de Geografia?” (GATTI, 1992, p. 72).

Nesse contexto de discussões e questionamentos, é promulgada em dezembro de 1996, a Lei n.º 9394<sup>30</sup> que estabelece que a formação inicial docente para atuar na educação básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – passaria a ser feita em nível superior. Como a formação de professores da Educação Infantil e das primeiras séries do Ensino Fundamental era realizada majoritariamente em nível médio, na Habilitação do Magistério, a nova Lei passou a considerar o “nível superior como exigência para a formação de professores de todos os tipos” (SAVIANI, 2005,

<sup>29</sup> Parecer MEC/SESu n.161/86, de 05/03/1986: Reformulação do Curso de Pedagogia. A seu respeito, Gatti (1992) elucida que em “1986, o então Conselho Federal de Educação aprova o Parecer n.161, sobre a Reformulação do Curso de Pedagogia, que faculta a esses cursos oferecer também formação para a docência de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, o que algumas instituições já vinham fazendo experimentalmente. Foram, sobretudo, as instituições privadas que se adaptaram para oferecer este tipo de formação ao final dos anos de 1980. A grande maioria dos cursos de Pedagogia das instituições públicas manteve sua vocação de formar bacharéis, nos moldes da origem desses cursos” (GATTI, 1992, p. 1357).

<sup>30</sup> A respeito “dos profissionais da educação” consta no caput do Art. 62: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, a modalidade normal”.

p. 22). Provisoriamente, o curso Normal Superior torna-se uma alternativa ao Magistério, de dois ou três anos, além da Pedagogia (SILVA, 2003). Para que instituições não-universitárias também pudessem ofertar o Curso Normal Superior, criam-se os Institutos Superiores de Educação (IES):

O quadro de mobilização dos educadores alimentou a expectativa de que, findo o regime militar, o problema da formação docente no Brasil seria mais bem equacionado. Mas a nova LDB promulgada, após diversas vicissitudes, em 20 de dezembro de 1996, não correspondeu a essa expectativa. Introduzindo como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os Institutos Superiores de Educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração. A essas características não ficaram imunes as novas diretrizes curriculares do Curso de Pedagogia homologadas em maio deste ano de 2006 (SAVIANI, 2006, p. 9).

Uma década mais tarde, em 2006, o Curso Normal Superior é extinto e cabe à Pedagogia a formação inicial polivalente da maioria dos futuros docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental (SILVA, 2003). De acordo com Silva e Meyer (2015, p. 23445), “apesar de não ter atendido aos anseios quanto à formação inicial dos professores, a nova LDB menciona pela primeira vez, de forma incisiva, a formação continuada dos professores” (SILVA; MEYER, 2015, p. 23445). Assim, de acordo com Subtil (2016), às instituições formativas, a Lei determina a obrigatoriedade em manter programas de formação continuada para os diversos níveis aos profissionais da educação enquanto aos sistemas de ensino e estipula a promoção de aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento remunerado.

A autora (SUBTIL, 2016) também demonstra que na década de 1990, parece consenso “que a formação inicial não dá conta das demandas de uma profissão, cujo objeto central é o conhecimento em sua forma escolarizada” (SUBTIL, 2016, p. 248). A formação acontece então, “no interior do processo pedagógico”, chamada de “formação em serviço”:

No final da década de 80 e início da década de 90, enfatizou-se bastante a formação do professor em serviço (KRAMER, 1989; MEDIANO, 1992, 1998; SILVA E FRADE, 1997), argumentando-se que os “pacotes de treinamento” ou “encontros” dos quais os professores participavam não eram suficientes para a melhoria da qualidade do ensino, sendo necessário que os professores participassem de forma ativa da construção coletiva do saber, ou seja, que a formação continuada fosse realizada no seu local de trabalho, através da reflexão contínua sobre sua prática (ALFERES; MAINARDES, 2011, p. 03).

Autores como Nóvoa (1992), Schön (1992) e Zeichner (1993; 1997) defendem a “ideia de processos formativos mais centrados no professor, sua vida, sua prática, como pensa e como sente, em oposição à formação inicial e aos cursos formadores” (SUBTIL, 2016, p. 249). Nessa perspectiva, a partir de Nóvoa (1992), enfatiza-se o “polo da prática e dos aspectos individuais. Nota-se que os aspectos macroestruturais e os intervenientes econômicos da sociedade capitalista” (SUBTIL, 2016, p. 249) ficam em segundo plano nos projetos de formação continuada. Segundo Soares (2006) “há uma crescente e gradativa desqualificação desses profissionais e, por sua vez, o enfraquecimento da possibilidade da escola estar, de alguma forma, contribuindo para o fortalecimento de um projeto contra hegemônico de sociedade” (SOARES, 2006, p. 13). Nesse sentido, a autora ainda enfatiza que ao “se fragilizar a formação dos professores que atuam na escola pública, se fragiliza, em última instância, a formação/educação dos trabalhadores de modo geral, e se colabora para a manutenção da ordem estabelecida” (SOARES, 2006, p. 13).

Subtil (2016) explana que o processo formativo sofreu grande impacto com a qualidade na educação defendida por vários autores desde a década de 90. Existe em comum a “premissa das demandas culturais e econômicas da nova sociedade que não tem apenas a ver com o acesso e com a quantidade da oferta educacional” (SUBTIL, 2016, p. 253). Influenciada pelo modelo econômico de qualidade de produto e qualidade de processo, a qualidade de ensino impacta nas responsabilidades do professor sobre a eficácia da escola. Baseada em Gati (2008), Subtil (2016) considera que ao final dos anos 2000:

Na esteira dos imperativos econômicos em nível mundial, mostra a reiteração do debate sobre formação continuada de professores como resultado de dois fatores sempre recorrentes: a necessidade de adaptar as escolas às novas demandas das mudanças do mundo de trabalho e a constatação por parte dos governos da precariedade do desempenho escolar de grandes contingentes populacionais (SUBTIL, 2016, p. 255).

## 4.2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Segundo Alferes e Mainardes (2011), desde a década de 1990, a formação continuada de professores é fortemente influenciada pelas ideias a respeito de desenvolvimento profissional de Nóvoa (1991), do professor reflexivo de Schön (1987; 1992; 1995) e de professor-pesquisador, de Zeichner (1998). Os autores também



elucidam que os termos reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação contínua e educação continuada foram identificados por Marin (1995), na temática histórica da educação continuada de profissionais da educação:

Enquanto “reciclagem” referia-se a mudanças mais radicais para o exercício de uma nova função, ocasionando a implementação de cursos de formação continuada rápidos e esporádicos, “treinamento” tinha o foco voltado para a capacidade de o indivíduo realizar uma determinada tarefa através da modelagem de comportamento. O termo “aperfeiçoamento” significava tornar perfeito ou mais perfeito, ou ainda completar ou acabar o que estava incompleto, enquanto “capacitação” tinha uma conotação de tornar capaz e habilitar. A educação permanente, a formação contínua e a educação continuada foram descritas pela autora no mesmo bloco, visto que elas tratavam de colocar como eixo da formação continuada o conhecimento dos profissionais da educação e tudo aquilo que eles podiam auxiliar a construir (ALFERES; MAINARDES, 2011, p. 5).

Nesse sentido, de acordo com André (2010) e Vaillant e Marcelo (2012), nos últimos anos, os termos formação inicial e continuada ou (formação em serviço) vem sendo substituídos pela concepção de desenvolvimento profissional, especialmente por autores como Nóvoa (2008), Imbernón (2009) e Marcelo (2009).

Vaillant e Marcelo (2012) acreditam que a concepção de desenvolvimento profissional, atualmente, adapta-se melhor à concepção do docente como profissional de ensino, enquanto o conceito de “desenvolvimento’ tem uma conotação de evolução e continuidade, que supera a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos docentes” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 167). O desenvolvimento profissional dos docentes é um processo individual ou coletivo que acontece em experiências formais e informais, contextualizadas na escola. Refere-se ao contexto espacial ou “social, organizativo e cultural no qual se realiza o trabalho dos docentes” e “à dimensão temporal ou biográfica que também exerce sua influência na atitude que se adota ante ao desenvolvimento profissional” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 167-168).

Nesta atualização do conceito fica mais claro o caráter intencional envolvido nos processos de desenvolvimento profissional e a importância do planejamento. [...] Ao recorrer a um processo intencional e planejado de atividades e experiências que possam promover o desenvolvimento profissional dos docentes, objetiva-se atingir a qualidade do ensino e, em última (ou primeira) instância, a qualidade da aprendizagem dos alunos (ANDRÉ, 2010, p. 175).

Baseados em Vaillant (2004), Vaillant e Marcelo (2012) acreditam que “o processo de formação tende a definir-se como um contínuo e assentua-se nas necessidades que surgem em distintas etapas da vida profissional (com a clássica distinção entre novatos e experientes) ou segundo diferentes tipos de experiências” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 170). O *continuum* da formação docente, de acordo com Romanowski (2007), é iniciado com a escolarização básica, seguida da formação inicial, com a “instrumentalização do professor para agir na prática social” e continua ao longo da carreira “pela reflexão constante sobre a prática, continuidade de estudos em cursos, programas e projetos” (ROMANOWSKI, 2007, p. 138). A autora também corrobora a questão do tempo de carreira docente ao lembrar que

[...] o professor iniciante, além da limitação dos conhecimentos da prática e da experiência, necessita aprofundar seus conhecimentos teóricos para ser capaz de explicitar situações de impasse. São necessários serviços de apoio a esse professor, para ajudá-lo a aplicar os conhecimentos que já possui e melhorar os processos de investigação para obter conhecimentos por si próprio (ROMANOWSKI, 2007, p. 133).

Segundo a pesquisa de Souza (2005) citada por Romanowski (2007), a preocupação dos professores iniciantes reside na “promoção do ensino, com o domínio dos conteúdos, as metodologias de ensino, o controle do tempo da aula e a disciplina” (ROMANOWSKI, 2007, p. 132), enquanto a preocupação dos docentes experientes, direciona-se à aprendizagem e as dificuldades dos estudantes.

Huberman (1992) desenvolveu um estudo sobre o ciclo de vida profissional dos docentes, algumas tendências gerais que podem demonstrar comportamentos comuns à maioria de um grupo do início ao fim do tempo de atuação no magistério. Foram contemplados docentes em carreira pedagógica, isto é, que atuam especificamente em sala de aula<sup>31</sup>. Nessa perspectiva, Huberman (1992) percebeu algumas fases na carreira docente, conforme o quadro a seguir:

---

<sup>31</sup> O estudo de Huberman (1992) é baseado na realidade de uma maioria, em um processo: “o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, de descontinuidades” (HUBERMAN, 1992, p. 38).

### Quadro 1 – Fases da carreira docente para Huberman

1. Entrada na carreira (dois ou três primeiros anos de magistério): É o estágio de sobrevivência ou descoberta, o choque do real, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional.
2. Estabilização (quatro aos seis anos de carreira): Estágio do comprometimento definitivo ou estabilização; tomada de responsabilidades. Relaciona-se à esta fase, a escolha de uma identidade profissional que constitui uma etapa decisiva no desenvolvimento e um forte contributo para a afirmação do eu; evitar ou adiar essa escolha conduziria a uma “dispersão de papéis” e, daí uma dispersão do sentimento de identidade pessoal. Tempo de escolha subjetiva (comprometer-se definitivamente) e de um ato administrativo (a nomeação oficial). Num dado momento, as pessoas “passam a ser” professores, quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros. Período de pertença a um corpo profissional e a independência, emancipação. Afirmação perante os colegas com mais experiência. Sentimento de competência pedagógica crescente. Maior preocupação com objetivos didáticos.
3. Diversificação (sete a vinte e cinco anos de carreira): Estabilizadas, as pessoas lançam-se numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, a sequência do programa, etc. Fase mais ativista, tomada de consciência mais aguda dos fatores institucionais, criticidade ao sistema. Pôr-se em questão: Período de autoquestionamentos; crise face à continuidade da carreira e rotina. Fase com múltiplas facetas: monotonia da vida quotidiana em situação de sala de aula, ano após ano; desencanto subsequente aos fracassos das experiências ou das reformas estruturais em que as pessoas participam energicamente, que desencadeia a “crise”. O período se situa entre os 35 e 50 anos. Corresponde a uma fase – ou várias fases – “arquetípica(s)” da vida, durante a(s) qual (quais) as pessoas examinam o que terão feito da sua vida, face aos objetivos e ideais dos primeiros tempos, e em que encaram tanto a perspectiva de continuar o mesmo percurso como a de se embrenharem na incerteza e, sobretudo de continuar o mesmo percurso como a de se embrenharem na incerteza e, sobretudo, na insegurança de um outro percurso.
4. Serenidade e distanciamento afetivo (quinze, vinte e vinte e cinco anos de atuação no magistério): Os professores evocam uma “grande serenidade” em situação de sala de aula. Apresentam-se menos sensíveis, ou menos vulneráveis, à avaliação dos outros, quer se trate do diretor, dos colegas ou dos alunos. O distanciamento afetivo entre os professores mais velhos e os seus jovens alunos. Conservantismo e lamentações (vinte e cinco e trinta e cinco anos) O período se situa entre os 50 e 60 anos. Fase conservadora, na sequência de uma reforma estrutural que fracassa ou face a uma reforma que se opõe. Pode-se haver relação entre a idade e o conservantismo.
5. Desinvestimento (trinta e cinco e quarenta anos de magistério): Fenômeno de recuo e interiorização no final da carreira profissional. A postura geral é, até certo ponto positiva; as pessoas libertam-se, progressivamente, sem o lamentar, do investimento no trabalho, para consagrar mais tempo a si próprias. Alguns docentes que, não tendo podido chegar tão longe quanto as suas ambições os teriam conduzido, desinvestem já a meio da carreira, ou que desiludidos com os resultados do seu trabalho, ou das reformas empreendidas, canalizam para outros lados as suas energias.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Huberman (1992, p. 35-46).

O processo formativo precisa contemplar com seriedade o tempo de carreira docente. De acordo com Romanowski (2007), além de contínua, é preciso promover nele ações para o desenvolvimento pessoal e profissional de forma evolutiva. Outro ponto chave do processo formativo docente é o conceito de autonomia profissional que, juntamente ao de desenvolvimento profissional, constitui-se essencial (VAILLANT; MARCELO, 2012), bem como uma análise crítica em conjunto sobre as representações, crenças e preconceitos dos docentes, pois “vão afetar sua aprendizagem da docência e possibilitar ou dificultar as mudanças” (GARCIA, 2009

apud ANDRÉ, 2010, p. 175). De maneira geral, como síntese da concepção sobre o processo de desenvolvimento profissional, baseia-se em André (2010) para se fundamentar

[...] que a formação docente tem que ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula (ANDRÉ, 2010, p. 176).

#### 4.3 IDENTIDADE(S)

De acordo com Ciampa (1984), a identidade é construída e reconstruída ao longo da vida, em um processo contínuo de transformação, de mudança ou metamorfose. A identidade é então, “uma totalidade contraditória, múltipla e mutável, no entanto, una”, baseada na complexidade da constituição identitária do indivíduo singular e artífice de sua própria construção em face ao meio social.

Assim, o autor defende que a identidade não é natural, mas social, e diz respeito à diferença e à igualdade:

Sucessivamente vamos nos diferenciando e nos igualando conforme vários grupos sociais de que fazemos parte: brasileiro, igual a outros brasileiros, diferentes dos estrangeiros [...] O conhecimento de si é dado pelo reconhecimento recíproco dos indivíduos identificados através de um determinado grupo social que existe objetivamente, com sua história, suas tradições, suas normas, seus interesses, etc. (CIAMPA, 1984, p. 63-64).

As atividades dos indivíduos promovem um “jogo de reflexões múltiplas” que estruturam as relações sociais, e pode-se dizer que “as identidades, no seu conjunto, refletem a estrutura social ao mesmo tempo que reagem sobre ela conservando-a ou a transformando” (CIAMPA, 1984, p. 68).

Em síntese, a definição de Ciampa (1984) compreende a identidade como movimento, desenvolvimento do concreto e metamorfose. “É Sermos o Um e um Outro, para que cheguemos a ser Um, numa infundável transformação” (CIAMPA, 1984, p. 75, grifos do autor). Ainda, ao defender a identidade como uma totalidade contraditória, múltipla e uma, Ciampa (1984) demonstra que um indivíduo apresenta variadas facetas, como, por exemplo, ser pai e também filho, professor e estudante. Portanto, a identidade de uma personagem (de pai, por exemplo) constitui a de outra (a de filho) e vice-versa.

Nessa perspectiva, pode-se refletir, também, sobre a multiplicidade da identidade do docente, em sua facetas pessoal e profissional. Conforme elucida Charlot (2005), o docente é, ao mesmo tempo, um sujeito com características pessoais, um representante da instituição escolar e um adulto encarregado de transmitir o patrimônio cultural às futuras gerações. Gatti (2003) observa que ambas as identidades, a pessoal e a profissional dos professores precisam ser consideradas e valorizadas, pois os docentes “não são seres abstratos, ou essencialmente intelectuais, mas seres sociais” (GATTI, 2003, p. 196),

[...] imersos numa vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações, com base nas representações constituídas nesses processos que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo (GATTI, 2003, p. 196).

Nessa perspectiva, Scoz (2011) corrobora com Gatti ao enfatizar que por muito tempo o professor não foi visto como “sujeito de conhecimento, portador de crenças, valores e expectativas, enfim, alguém que, em seus processos subjetivos, vai produzindo sentidos em relação aos processos de aprender e de ensinar” (SCOZ, 2011, p. 16). A autora defende a importância do olhar sobre a identidade pessoal, profissional e a subjetividade docente, pois, no processo de aprender e ensinar produz-se sentido integrado às condições sociais e afetivas, aos pensamentos e as emoções.

Temos que considerar identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve de forma individual e colectiva. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve ao longo da vida. A identidade não é um atributo fixo de determinada pessoa, mas sim um fenómeno relacional. O desenvolvimento da identidade ocorre no terreno do intersubjectivo e caracteriza-se como sendo um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo enquanto indivíduo enquadrado em determinado contexto (MARCELO, 2009, p. 12).

Nessa linha de pensamento, Romanowski (2007) acredita que a identidade do professor é construída pelo indivíduo ao longo da vida e pelo coletivo de profissionais de uma categoria de trabalhadores, a partir de experiências cotidianas, cultural e historicamente no espaço social da profissão. “O processo de constituição da identidade profissional, é de desenvolvimento permanente, coletivo e individual, no confronto do velho com o novo, frente aos desafios de cada momento socio histórico” (ROMANOWSKI, 2007, p. 16).

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. [...] Constrói-se, também, pelo significado de cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de se situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA, 2000, p. 20).

Libâneo (2004) observa que a identidade profissional do professor diz respeito ao significado pessoal e social que a profissão tem para ele. Para Marcelo (2009), “a identidade profissional é a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do seu *eu* profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos” (MARCELO, 2009, p. 11). A “identidade profissional é também, o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores que definem e orientam a especificidade do trabalho de professor” (LIBÂNEO, 2004, p. 69)

O desenvolvimento profissional envolve formação inicial e contínua articuladas a um processo de valorização identitária e profissional dos professores. Identidade que é epistemológica, ou seja, que reconhece a docência como um campo de conhecimentos específicos configurados em quatro grandes conjuntos, a saber: 1. Conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes; 2. Conteúdos didático-pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da prática profissional; 3. Conteúdos relacionados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional; 4. conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana (individual, sensibilidade pessoal e social). E identidade que é profissional. Ou seja, a docência constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social (LIBÂNEO, 2004, p. 69).

#### 4.4 IDENTIDADE MUSICAL

Em busca da compreensão dos processos de escolha do repertório musical realizada na educação musical escolar e da própria identidade pessoal dos docentes, entende-se que seja necessário observar e valorizar os professores enquanto sujeitos complexos e subjetivos, formados de identidades pessoais e profissionais. No caso desta pesquisa, os estudos a respeito da identidade musical compõem um importante aparato de conhecimento em contribuição para o entendimento do professor de música e de suas escolhas musicais pessoais e profissionais.



De acordo com Hargreaves, Macdonald e Miell (2004), a música é essencialmente uma atividade social, algo que fazemos juntos e para os outros, seja como ouvintes ou como co-criadores. Nessa ótica, para estabelecer parâmetros a respeito da identidade musical, recorre-se aqui às contribuições teóricas dos autores acima e demais colaboradores, sob um enfoque social a respeito dos aspectos psicológicos da música e seus principais domínios – o cognitivo, o emocional e social – e em seu conceito de música, estabelecido nas relações sociais:

Do ponto de vista físico a música consiste num conjunto de sons com frequências específicas, amplitudes, timbres que são organizados pelo compositor ou executante dentro de um padrão de organização. O que transforma esses sons em música são os significados que as pessoas coletivamente projetam nos mesmos, e uma parte vital desse processo é o contexto cultural e social em que essa música se encontra (HARGREAVES; NORTH, 2000 apud DANTAS, 2010, p. 406).

Hargreaves, Macdonald e Miell (2004) analisam as funções sociais da música sob três formas distintas: 1. no gerenciamento de relações interpessoais – as pessoas usam a música como meio de desenvolver e negociar relacionamentos com os outros, como, por exemplo, no caso dos adolescentes em que suas preferências pessoais podem definir quais grupos sociais eles pertencem ou não – 2. como meio regulador do humor e 3. na construção da identidade. Para os pesquisadores, uma das funções sociais primordiais da música reside no estabelecimento e no desenvolvimento de uma identidade individual. Nessa direção, o conceito de identidade musical proporciona a análise das interações generalizadas e variadas entre a música e o indivíduo.

A concepção sobre identidade musical foi arquitetada por David Hargreaves, Raymond MacDonald e Dorothy Miell a partir das ideias de Carol Dweck (1999). Para esses autores, a identidade musical é construída ativamente pelas crianças e pode determinar habilidades, confiança e rendimento (HARGREAVES, 2005).

Dweck sugere que as pessoas têm visões diferentes de suas próprias habilidades: algumas as consideram fixas, de modo que a pouco que possa ser feito para modifica-las – ou você é bom ou não é em matemática, por exemplo, de forma que muita tarefa de casa e prática não adianta muito. Por outro lado, outros demonstram um comportamento ‘centrado na maestria’ ao invés de um comportamento de impotência, por acreditarem que o trabalho que fazem pode influenciar suas habilidades. Isto significa que independentemente de as crianças pensarem ou não que são boas em matemática, linguagem, esportes e inclusive música, o pensamento pode ser



mais importante do que o grau real de suas habilidades (HARGREAVES, 2005, p. 35)<sup>32</sup>.

Para Hargreaves, Macdonald e Miell (2002), a identidade musical pode ser observada sob dois pontos de vista designados como: identidade na música e música na identidade. A identidade na música compreende os aspectos da identidade musical segunda que são percebidos nos papéis estabelecidos social e culturalmente, dentro do universo musical, como o de músico, de compositor, de intérprete ou de professor. Essas características são imprescindíveis na identidade de músicos profissionais. A família, a escola e os grupos sociais apresentam referências que influenciam, por exemplo, o autoconceito de um jovem como músico e interferem diretamente na sua identidade musical (HARGREAVES; MACDONALD; MIELL, 2004).

O cerne do conceito de identidades na música reside na forma como as pessoas veem a si mesmas no meio musical. Os papéis sociais não são naturais, são funções humanas, produtos da cultura e variam de tempos em tempos e de lugar a lugar (HARGREAVES; MACDONALD; MIELL, 2004). Cook (1998) sugere que tais papéis incorporam valores ultrapassados e hierárquicos, derivados da música clássica europeia do século XIX até Beethoven. A busca pela manutenção dos padrões sociais da música desse período é observada no discurso que considera compositores como geradores do produto principal, os intérpretes apenas intermediários, e os ouvintes, consumidores, agentes passivos do processo cultural.

A ideia de música, na identidade, enfoca a música como meio ou recurso para desenvolver outros aspectos das nossas identidades pessoais. As identidades podem ser comparadas à complexas redes hierárquicas de construções inter-relacionadas (HARGREAVES; MACDONALD; MIELL, 2004).<sup>33</sup>

Hargreaves, Macdonald e Miell (2004) desenvolvem seu arcabouço teórico sobre o desenvolvimento da identidade musical em torno de questões pertinentes ao próprio desenvolvimento humano e a construção gradativa da identidade, permeando dimensões como o autoconceito, a autopercepção e a autoidentidade. As três dimensões serão dispostas separadamente, sem a pretensão de classificação de idades ou do aprofundamento de questões específicas sobre a constituição da

<sup>32</sup> Traduzido pela autora.

<sup>33</sup> Embora a influência da música na construção da identidade seja a prioridade deste trabalho, alguns temas da identidade na música serão abordados quando considerados pertinentes ao desenvolvimento dos objetivos desta pesquisa.

identidade, já que o objetivo desta revisão é compreender o processo de desenvolvimento da identidade musical.

### **Desenvolvimento do autoconceito**

As bases do desenvolvimento da identidade musical aparecem desde as primeiras interações ou narrativas entre o bebê e seus cuidadores. As narrativas são inerentemente musicais, seus significados são subjetivos e construídos mutuamente e constituem um processo de comunicação musical ou musicalidade comunicativa (HARGREAVES; MACDONALD; MIELL, 2004). De acordo com Malloch e Trevarthen (2009), mesmo antes de três meses o bebê é capaz de desenvolver protoconversas expressivas e, quando correspondido, absorve, aperfeiçoa e adapta-se as formas de comunicação oferecidas pelo meio.

Logo depois de vir ao mundo, a criança produz sons com diversos propósitos. Um deles é expressar suas necessidades, como fome, desconforto e satisfação, alternando o choro com a emissão de sons vocais que geralmente interpretamos como risadas. Entretanto, a outra forma de produzir sons, e que acontece com muito mais frequência do que a primeira, é a pura brincadeira sonora (ROMANELLI, 2013, p. 5).

Carneiro e Parizzi (2011) demonstram que Papousek<sup>34</sup> relaciona a musicalidade inicial do ser humano com o desenvolvimento da fala e da comunicação e que a “conversa” entre o cuidador e o bebê possui características musicais: a fala do cuidador e os sons vocais da criança apresentam alterações de timbre, altura e contornos melódicos, mudanças de intensidade e acentuações, além de padrões de tempo e ritmo. Baseados nas contribuições deste autor, Hargreaves, Macdonald e Miell (2004) enfatizam que “todos temos garantias sociais e biológicas para sermos musicais” (HARGREAVES; MACDONALD; MIELL, 2004, p. 15).

Além disso, os jogos linguísticos, o canto, os jogos rítmicos e os movimentos físicos apresentam características musicais e estabelecem fundamentos para a identidade do indivíduo. Nesse sentido, o desenvolvimento da identidade relaciona-se com o musical e os autores desenvolvem sua perspectiva em torno da construção do autoconceito e da identidade musical (HARGREAVES; MACDONALD; MIELL, 2004). Conforme Harter (1999), o autoconceito é um construto multidimensional com caráter

<sup>34</sup> PAPOUSEK, M. Intuitive parenting: a hidden source of musical stimulation in infancy. In: DELIËGE, I.; SLOBODA, J. (Org.). **Musical beginnings**: origins and development of musical competence. Oxford: Oxford University Press, 1996. p. 88-112.

avaliativo e descritivo do self<sup>35</sup>. É uma imagem pessoal global multifacetada, um julgamento sobre as próprias capacidades em domínios como: o cognitivo, o social ou o físico.

Segundo a pesquisadora, o autoconceito se modifica com a idade: as crianças mais novas tendem a avaliar as suas habilidades e capacidades de uma forma dicotômica, ou seja, são boas ou más ao mesmo tempo. Assim, dos dois aos seis anos, a visão que a criança tem de si mesma manifesta alguma falta de coerência e de coordenação. Mesmo antes dos seis anos, o autoconceito começa e se tornar mais complexo, mais articulado. Com a integração de mais dimensões e conteúdo, a criança passa a considerar que é boa em algumas coisas, e ruim em outras (COLL; PALACIOS; MARCHESI, 2004). Baseado na compreensão sobre autoconceito de Harter (1999), Hargreaves, Macdonald e Miell (2004) acreditam que a partir da segunda infância, as habilidades musicais passam a ser diferenciadas das outras habilidades.

### **Os julgamentos psicológicos e a autopercepção**

Damon e Hart (1982) observaram o desenvolvimento social da criança e sua integração no meio em que vive, bem como a diferenciação que ela estabelece entre si mesma e os outros. Na transição da infância para a adolescência, verificaram que, enquanto na primeira infância a criança se relaciona mais com o aspeto do conhecimento corporal – o componente físico –, na adolescência, ela passa a se relacionar mais intensamente com o componente psicológico. Nesse sentido, Hargreaves, Macdonald e Miell (2004) apontam que a ênfase dada às características físicas das atividades da primeira infância, transfere-se para as características de julgamentos psicológicos, envolvendo sentimentos e emoções, impactando na identidade musical.

O foco do desenvolvimento nas características psicológicas origina mecanismos de autopercepção da criança que incidem em modificações na motivação e nas habilidades em diferentes atividades, como na música e nos esportes, por exemplo. Da infância à adolescência, os conceitos de self são amparados pelo olhar

---

<sup>35</sup> Para Hargreaves, Miel e Macdonald (2002) o conceito de *self*, antes entendido como um núcleo quase inalterável da personalidade do indivíduo, apresenta um conceito dinâmico na contemporaneidade: é reconstruído e renegociado de acordo com as situações, experiências e interações com o outro constantemente. O self compreende três dimensões: autoconceito ou autoimagem, auto identidade ou identidade pessoal e autoestima.

do adulto e podem ser baseados em comparações com os outros. Esses conceitos modificam-se com a idade e influenciam a forma como a criança se compreende musicalmente. Os grupos e as instituições sociais pelos quais a criança transita, como contextos familiares e escolares, também moldam sua identidade musical (HARGREAVES; MACDONALD; MIELL, 2004).

De acordo com Harter (1999), a estrutura do autoconceito sofre alterações ao longo do desenvolvimento da criança e domínios são ampliados. Em seu Perfil de Autopercepção para Crianças<sup>36</sup>, destinado à faixa etária de 08 aos 12 anos de idade, diferenciam-se cinco domínios ou dimensões de autopercepção que são construídas gradativamente: competência escolar, aceitação social, competência atlética, aparência física e comportamento, além da autoestima global.

### **O desenvolvimento da autoidentidade**

Da segunda infância para a adolescência, a autoconcepção da criança baseia-se cada vez mais em comparações com outros. As conquistas e atitudes das crianças, por exemplo, em atividades musicais, são baseadas em comparações com os seus pares. Da mesma forma, a identidade musical é construída e reconstruída a partir das comparações com outras pessoas e esse processo continua na vida adulta (HARGREAVES; MACDONALD; MIELL, 2004).

A partir da utilização das características ou julgamentos psicológicos, a autoidentidade passa a ser percebida significativamente (SCHAFFER, 2000) e o indivíduo se volta para o seu interior e começa a pensar o “eu”, em termos de traços e disposições pessoais. De acordo com Hargreaves, Miel e Macdonald (2002), a autoidentidade ou identidade pessoal é uma dimensão do self constituída pela visão geral, integrada de diferentes domínios do autoconceito, ou seja, pelas diferentes formas que o indivíduo vê a si mesmo.

De acordo com Mead, é através das interações sociais em que os indivíduos participam que o self se constrói. Para dar conta das especificidades individuais que se desenvolvem no interior de um espaço de interações comuns, Mead considera o self como constituído por dois aspectos distintos: o *me*, componente sociológica que corresponderia à interiorização dos papéis e das atitudes dos outros; o *I*, componente mais pessoal que corresponderia à reação do indivíduo, quer às atitudes dos outros, quer às atitudes sociais

<sup>36</sup> Harter (1985) desenvolveu o Self-Perception Profile For Children (SPPC), uma escala para avaliar o autoconceito das crianças. De acordo com Antunes e Fontaine (2002), os instrumentos de avaliação da autoestima e do autoconceito possibilitam apreender a percepção que a pessoa tem de si própria.

interiorizadas no *me*. É na tensão entre esses dois elementos, pela 'interação' e pela 'conversação' entre o *me* e o *I*, que o self se constitui (MEAD, 1967 apud VALENTIM, 2003, p. 112).

Na adolescência, o autoconceito se amplia em um maior número de domínios e o indivíduo passa a perceber a si mesmo em relação à desempenho escolar, competência atlética, aparência física, aceitação social, amizades íntimas, atração romântica, entre outros. (HARTER, 1983). Segundo Tajfel (1972), a identidade social de um indivíduo está relacionada ao “conhecimento da sua pertença a certos grupos sociais e à significação emocional e avaliativa que resulta dessa pertença” (TAJFEL, 1972, p. 292). Na complexidade da interação entre o eu e a sociedade, não é possível compreender um sem o outro. Assim, o adolescente identifica-se com determinados gêneros de música para “estabelecer sua identidade pessoal e social: a música é um canal de comunicação fundamental e pode atuar na construção contínua da identidade pessoal, além de ser usada para desenvolver e negociar relacionamentos interpessoais” (HARGREAVES; MACDONALD; MIELL, 2004, p. 10).

Ademais, apoiada em Frith (1983), Palheiros (2006) explicita que as preferências musicais podem definir quais grupos sociais a pessoa pertence ou não e são um importante componente do desenvolvimento do sentido de identidade, especialmente para os adolescentes e os jovens. Elas são tão importantes na vida deles que, para muitos, constituem uma etiqueta de identidade, que comunica aos outros os seus valores, atitudes e opiniões. Hargreaves, Macdonald e Miell (2004) enfatizam que as preferências musicais em torno dos 13 anos de idade são uma parte vital das identidades globais dos jovens, além de terem o potencial para desempenhar um papel incidental nos autoconceitos de outras pessoas.

Os padrões individuais de preferência, descritos na literatura como "gosto musical", podem ser parte integrante dos autoconceitos percebidos especialmente na adolescência. O gosto musical está conectado à idade, ao nível de treinamento musical, aos aspectos de estilo e personalidade cognitiva. As noções de "culturas de gosto" e "público de gosto" foram propostas para explicar que os grupos sociais podem ter padrões distintivos de preferências e valores. No entanto, os gostos e desgostos variam de acordo com o estado de espírito, a hora do dia, a situação social e muitas outras circunstâncias que mudam constantemente. A música pode ter efeitos transitórios em curto prazo, bem como uma influência mais profunda nas nossas crenças e comportamentos (HARGREAVES; MACDONALD; MIELL, 2004).

## 5 CAPÍTULO 3: EDUCAÇÃO MUSICAL ESCOLAR

Para compreender o repertório musical utilizado pelo docente no ensino da música na escola e as variantes em torno dos processos de suas escolhas e a constituição de sua identidade profissional, faz-se necessário que uma linha em educação musical seja adotada em um processo dialógico e reflexivo entre o campo científico produzido, a partir de pesquisas, e o empírico produzido na realidade do professor na escola.

Mediante o exposto, aporta-se em Kraemer (2000) para compreender a educação musical enquanto área do conhecimento que compreende as

[...] relações entre a(s) pessoa(s) e a(s) música sob os aspectos de apropriação e de transmissão. Ao seu campo de trabalho pertence toda a prática músico-educacional que é realizada em aulas escolares e não-escolares, assim como toda a cultura musical em processo de formação (KRAEMER, 2000, p. 51).<sup>37</sup>

O autor apresenta uma concepção abrangente sobre educar musicalmente amparada em dois princípios básicos: a) aprender e ensinar música em múltiplos espaços, dentro e fora da instituição escolar; b) a compreensão da complexidade do conhecimento pedagógico-musical depende de outras áreas do conhecimento.

Baseado nos estudos de Kaiser (1994), Kraemer (2000) defende que a educação musical permeia os efeitos educacionais da música, do desenvolvimento da personalidade através da relação com a música, da participação cultural e das experiências sensitivas. Desse modo, a educação musical contempla aspectos inter-relacionados da totalidade do ser humano, e o diálogo com outras ciências como a pedagogia, filosofia, psicologia, musicologia, antropologia, sociologia, ciências políticas e a história representam contribuições essenciais (Kraemer, 2000).

Em conformidade a esta linha de pensamento, Arroyo (1999) considera que o campo da educação musical resulta da intersecção de duas outras áreas do

<sup>37</sup> Ao contextualizar sua tradução do texto de Rudolf-Dieter Kraemer, Souza elucida que na literatura alemã o termo *Musikpädagogik*, em português “pedagogia musical”, é utilizado para indicar a área como ciência e o termo *Musikerziehung*, educação musical, para a prática da educação musical, e que ambas as terminologias ainda não estavam claramente definidas no Brasil. Neste sentido, optou-se aqui por utilizar o termo educação musical para designar a área do conhecimento. O texto de Souza encontra-se em: KRAEMER, R. D. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. **Em Pauta: Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**, v. 11, n. 16/17, p. 50-73, abr./set. 2000.

conhecimento, e as chama de pedagogias e musicologias para destacar o estudo da educação e da música: as pedagogias compreenderiam a Sociologia da Educação, a Filosofia da Educação, e a Psicologia da Educação, entre outras e as musicologias, Sociologia da Música, Etnomusicologia, Musicologia Histórica e Teoria musical. Ao visualizar a ampliação de temas, perspectivas teóricas e metodológicas, proporcionado pelo diálogo com as Ciências Humanas, Del Ben (2003) concorda que haja um enriquecimento, mas alerta que, “ao flexibilizar suas fronteiras, a Educação Musical pode estar correndo o risco de se tornar campo de aplicação de outras ciências” (DEL BEM, 2003).

A respeito de aprender e ensinar música em espaços escolares ou não escolares, Arroyo (2002) defende que o próprio termo educação musical extrapola o processo formal de estudo da música no meio acadêmico e nos sistemas escolares, e que, portanto, abrange todas as situações que envolvem ensino e/ou aprendizagem de música. Nessa perspectiva, Souza (2014) demonstra que existe um entendimento na área sobre haverem múltiplos espaços que podem formar musicalmente: “nos espetáculos, nas ruas, nas escolas, nas orquestras, em projetos sociais, em grupos vocais e instrumentais, e muitos outros” (SOUZA, 2014, p. 12)

Embora o foco desta pesquisa resida na educação musical escolar, considera-se a importância da multiplicidade de espaços em que a ação educativa acontece em música, pois ao compreender a educação como prática social e cultural mais ampla que a escolarização<sup>38</sup>, valoriza-se o fazer musical das diversas culturas, tempos e sociedades, bem como seu ensino e aprendizagem distintos (ARROYO et al., 2000). Por outro lado, mesmo que ocorra em diversos ambientes, é na escola que se possibilita o relacionamento entre a música e outras áreas do conhecimento que não seriam possíveis em outros espaços (ROMANELLI, 2009).

Penna (2012) elucida que a educação musical deve proporcionar um processo orientado de musicalização, indispensável ao desenvolvimento de uma “competência musical sólida”, pois: “embora a musicalização seja uma forma de educação musical, entendemos que esta última é mais ampla, podendo atingir etapas do desenvolvimento que ultrapassem a musicalização” (PENNA, 2012, p. 49).

---

<sup>38</sup> De acordo com Pimenta (2000), a educação “enquanto prática social é realizada por todas as instituições da sociedade. Enquanto processo sistemático e intencional, ocorre em algumas, dentre as quais se destaca a escola” (PIMENTA, 2000, p. 24).



Concebemos a musicalização como um processo educacional orientado que, visando promover uma participação mais ampla na cultura socialmente produzida, efetua o desenvolvimento dos esquemas de percepção, expressão e pensamento necessários à apreensão da linguagem musical, de modo que o indivíduo se torne capaz de apropriar-se criticamente das várias manifestações musicais disponíveis em seu ambiente – o que vale dizer: inserir-se em seu meio sociocultural de modo crítico e participante (PENNA, 2012, p. 49).

A musicalização não se destina exclusivamente às crianças, ou especificamente à Educação Infantil, como é reconhecida e perfeitamente oportuna, mas a todos que foram privados socialmente das condições para desenvolver seus esquemas de percepção, mesmo jovens e adultos que necessitam aprimorá-los. Na educação escolar, quando desenvolvida de forma sistemática, desde os anos iniciais e dado o devido prosseguimento nos anos subsequentes, oportuniza-se às crianças o desenvolvimento de “referenciais adequados para a apreensão das obras musicais em sua multiplicidade” e a ação da “musicalização e da familiarização, se reforçariam mutuamente, no curso do desenvolvimento da criança” (PENNA, 2012, p. 44).

Embora Fonterrada (2005) se refira a forma como a musicalização é desenvolvida em algumas instituições especializadas de instrumento, sua observação nos serve de alerta sobre o risco que a falta de entendimento sobre a musicalização como processo orientado e sistematizado, portanto, parte da educação musical pode ser conduzida na escola básica: “Mas mesmo escolas que investem em aulas de musicalização, observa-se que muitas vezes, isso ocorre de maneira pouco consistente, caracterizando-se mais como recreação do que como fonte de conhecimento” (FONTEERRADA, 2005, p. 108).

A educadora musical Gainza (1988) enfatiza que o “objetivo específico da educação musical é musicalizar, ou seja, tornar o indivíduo sensível e receptivo ao fenômeno sonoro, promovendo nele, ao mesmo tempo, respostas de índole musical” (GAINZA, 1988, p. 101). Os conceitos musicais devem ser precedidos e construídos na prática e manipulação ativa do som com a exploração do ambiente sonoro, com a utilização de instrumentos inventados, construídos e dos instrumentos musicais tradicionais, além da descoberta e valorização do objeto sonoro (GAINZA, 1988). Em proximidade a essa linha de compreensão, Delalande (1995) explana que o papel da educação musical nos anos iniciais do Ensino Fundamental<sup>39</sup> é promover uma

---

<sup>39</sup> Segundo Delalande (1995), a sensibilização musical deve iniciar na Educação Infantil e continuada no Ensino Fundamental.

pedagogia do despertar, sensibilizar a criança por meio de experiências de pesquisa sonora e criação para o desenvolvimento do sentido musical. Nesse sentido, a sensibilização musical precisa desenvolver a formação do que precede as aquisições técnicas, que futuramente, serão apropriadas naturalmente se um sólido apetite musical for estimulado nesse período. Em suma, para o autor, as aptidões essenciais à formação musical da criança precisam ser desenvolvidas na escola.

Assim, um trabalho comprometido com a música na escola precisa promover a experiência musical de forma direta, onde ouvir, apreciar, cantar, tocar, compor e improvisar sejam ações que permeiem o fazer musical e a atenção reflexiva da produção sonora (BELLOCHIO; FIGUEIREDO, 2009). É importante ressaltar que utilização do canto e de instrumentos musicais, como flauta doce e os instrumentos de percussão – sejam instrumentos “convencionais”, objetos cotidianos e o próprio corpo – na escola, pretende contribuir ao universo de possibilidade es para a construção de conceitos, a sensibilização e o fazer musical dos estudantes. A educação musical escolar não almeja o ensino técnico de instrumentos musicais pois,

[...] tem natureza e objetivos diferentes do ensino musical especializado, no qual, geralmente, a performance instrumental é tida como a referência de realização musical. Embora legítimo e necessário, esse pode não ser o formato de educação musical mais adequado a todas as crianças (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 08).

Dessa forma, Ribas (2009) salienta que a educação musical contemporânea abandona a metodologia técnico-instrumental e “defende uma abordagem referenciada em música sócio-histórico-culturalmente, colocando o sujeito da aprendizagem no centro do debate e das ações” (RIBAS, 2009, p. 148). Nessa linha de pensamento, as propostas desenvolvidas por educadores musicais dos chamados métodos ativos “descartam a aproximação da criança com a música como procedimento técnico ou teórico, preferindo que entre em contato com ela como experiência de vida” (FONTERRADA, 2005, p. 163). Émile Jaques-Dalcroze (1865 – 1950), Edgar Willems (1890 – 1978), Zoltán Kodály (1882 – 1967), Carl Orff (1895 – 1982), Maurice Martenot (1898 – 1980) e Shinichi Suzuki (1898 – 1998) fazem parte da primeira geração de educadores musicais que consideraram a formação ampla do sujeito e que a Educação Musical deve proporcionar uma relação ativa e autônoma dos estudantes com a música (ROMANELLI, 2014).

De acordo com Figueiredo (2012), os métodos ativos sugerem que todos os indivíduos devam ser considerados capazes de se desenvolver musicalmente e metodologias que priorizam o trabalho com o corpo, com a voz, com a criação e a experiência musical passam a ser valorizadas. A importância dessas propostas<sup>40</sup> reside em sua abordagem na vivência musical, por meio da qual, Fonterrada (2005), elucida que “a criança aproxima-se da música, envolve-se com ela, passa a amá-la e permite que faça parte da sua vida” (FONTERRADA, 2005, p. 163). A autora salienta que tais proposições se concentram apenas na música ocidental ou no folclore e que o(a) docente necessita avaliá-las de forma crítica e adaptá-las à realidade dos estudantes, pois

[...] caso se queira fortalecer a área da educação musical, é importante que os educadores musicais pioneiros sejam revisitados, não para serem adotados tal como se apresentam em suas propostas de origem, mas como fonte vital, da qual se podem extrair subsídios para propostas educacionais adequadas à escola e à cultura brasileira (FONTERRADA, 2005, p. 108).

Uma segunda geração de educadores musicais surge a partir da década de 1950, com a grande virada da produção musical impactada pelas pesquisas lideradas por Pierre Schaeffer com a música concreta, as experiências de música eletrônica conduzidas por Eimert e Stockhausen e as propostas de música aleatória ou de acaso de John Cage (FONTERRADA, 2005; MATEIRO, 2011). Novos valores artísticos e estéticos são incorporados e procuram romper com o passado: “qualquer fenômeno sonoro é considerado fonte de criação musical, impõe-se o aprendizado da pesquisa sonora, surge uma nova atitude frente à capacidade de escuta e cria-se uma nova notação para escrever música” (MATEIRO, 2011, p. 246). Para Brito (2016), com o foco no som e nas sonoridades, a estética da música nova inclui novas tecnologias, amplia os meios e materiais e possibilita fazer música com poucos recursos. Insere o ruído, a ampliação das fontes sonoras, as paisagens sonoras, a imprecisão das alturas e durações dos sons e integra a música popular, entre outras possibilidades para fazer música.

Influenciadas pela música de vanguarda, as propostas para a educação musical desse período privilegiam a criação, a escuta ativa, a ênfase no som e em

<sup>40</sup> Para aprofundamento sobre as propostas que fazem parte dos chamados métodos ativos de primeira e segunda geração, consultar FONTERRADA, M. T. D. O. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.; e MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: IBPEX, 2011.

suas características como também evita a reprodução vocal e instrumental da “música do passado” (FONTEERRADA, 2005). Nessa perspectiva, passam a questionar utilização exclusiva da música tradicional e a buscar a superação da ênfase na repetição e da interpretação vigentes, além de criar pontes entre o fazer musical da criança e alguns aspectos da estética musical contemporânea. Representam nessa fase, os ingleses John Paynter (1931-2010), George Self e Brian Dennis (1941-1998); o canadense Murray Schafer (1932), o francês François Delalande (1941), a alemã Gertrud Meyer-Denkman (1918-2014) e a argentina Violeta Hemsy de Gainza (1930) (BRITO, 2016).

De acordo com Fonterrada, (2005), compositores como Georg Self, John Paynter, Murray Schafer e Boris Porena influenciaram significativamente o cenário pedagógico da educação musical preocupando-se com a aplicação de procedimentos da música contemporânea. Mateiro (2011) elucida e complementa esta ideia ao afirmar que não são professores de música, mas “compositores que lideram esse movimento do ensino de música nas escolas. São estes que produzem materiais didáticos com o objetivo de desenvolver a criatividade musical das crianças e jovens” (MATEIRO, 2011, p. 246).

É importante ressaltar a importância das abordagens e ideias de educadores e artistas ao campo da educação musical e que outros nomes destacam-se como expoentes em vários países, inclusive no Brasil. A respeito da variedade de propostas em educação musical e de sua empregabilidade, Brito (2016) concorda e demonstra a posição de Gainza (2004) sobre não adotar uma única metodologia como guia para o desenvolvimento do trabalho pedagógico-musical, pois

[...] são muitas as possibilidades para a realização do trabalho com a música na educação e seria importante que os(as) professores(as) conhecessem as várias tendências ou linhas de pensamento, podendo valer-se de recursos pedagógicos vindos de diversas fontes, de acordo com a singularidade de cada situação e, especialmente, valendo-se de suas experiências prévias e potencial criativo para criar, recriar, atualizar propostas, tornando vivo e criativo o percurso pedagógico-musical (BRITO, 2016, p. 11).

## 5.1 A APRECIÇÃO MUSICAL COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA DE EXPERIÊNCIA MUSICAL

A opção pelo enfoque, na apreciação musical, converge com o tema desta pesquisa. Busca-se traçar e compreender sua natureza como uma das formas de

envolvimento com a música e o fazer musical (FRANÇA; SWANWICK, 2002) para compreender a identidade musical docente e suas escolhas de repertório. Nessa direção, a escolha dessa modalidade de experiência musical faz parte da busca por possibilidades e contribuições ao desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes da RME de Curitiba e do desenvolvimento musical de seus estudantes:

As atividades de apreciação musical são de extrema relevância, na medida em que colocam o aluno a agir sobre o todo musical e dissociar algumas de suas características progressivamente, bem como interpretar a expressividade implícita de cada obra. Não importa se os educandos sejam músicos experientes ou que estejam em estágio de iniciação musical. Não importa sequer a qual faixa etária esses alunos pertençam. O importante é que as atividades de apreciação musical devem fazer parte dos processos de musicalização como atividade complementar e como forma de aguçar a audição dos ouvintes (BEYER, 1999, p. 133).

Considerada por Freire (2001) como um efetivo procedimento pedagógico de construção do conhecimento musical, a apreciação musical frequentemente é utilizada como “atividade ilustrativa, superficial e periférica às demais atividades da educação musical” (FREIRE, 2001, p. 71). Para Lazzarin (1999), muitas vezes, a apreciação tem sido utilizada como fundo sonoro para diversos momentos – como relaxamento, por exemplo – ou tratada como uma audição passiva, desprovida de reflexão sobre o que se ouve. Pesquisadores como Bastião (2009), Constantino (2011), Granja (2010) e Wuytack e Boal Palheiros (1995) corroboram a ideia de subvalorização, pouca utilização e/ou emprego inapropriado que a apreciação tem recebido genericamente na educação musical, enquanto Hargreaves, Hargreaves e North (2012) evidenciam que a audição musical também tem recebido pouca atenção sistemática em pesquisas. Stifft (2009) acredita que o fato da apreciação aparecer menos na educação musical ocorre pela menor visibilidade em relação à execução e à criação ou pela carência de uma definição do que seja a apreciação propriamente dita.

Baseados em Reimer (1996), França e Swanwick (2002) ressaltam que a apreciação é uma forma legítima e imprescindível de engajamento com a música. Para os autores, a apreciação é a modalidade musical de maior envolvimento durante a vida, visto o incalculável número de composições encontradas em tempos e lugares distintos. Álvares (2006), indica que a compreensão de apreciação como um modo de saber, inicialmente, está fundamentada na educação estética, em autores como, já mencionado, Reimer (1989), Meyer (1956-1967), Carlsen (1970-1971), Berlyne (1974)

e Cuddy (1977), que “propuseram uma analogia entre a representatividade estética da forma musical e a expressividade das emoções humanas e suas funções psicológicas (tais como a percepção auditiva)”. (ÁLVARES, 2006, p. 442,). O trabalho desses autores, estabeleceria e validaria “justificativas e padrões para uma estética musical”. (ÁLVARES, 2006.) Nessa linha de pensamento, a percepção estética presente na apreciação musical, representaria, então, uma forma de reflexão-em-ação, distinta de um ato passivo de recepção (ÁLVARES, 2006).

Embora Elliot e Silverman (2015) discordem em alguns pontos da vertente estética na educação musical<sup>41</sup> – eles dedicam grande importância à apreciação ao corroborar que ela é desenvolvida de forma ativa, em um “ouvir musical” com características procedural<sup>42</sup> e intencional. Dois pontos significativos constituem a atividade de ouvir musical de Elliot<sup>43</sup>: a) ouvir inteligente supõe a atitude ativa de procura e não o ouvir casual genérico ou contemplativo e desinteressado; b) como se trata de uma atividade procedural, o ouvir acontece em um único momento, de forma tácita dinâmica, já que tanto fazer música como ouvi-la são formas de pensar e saber em ação, mesmo que, na maioria das vezes, aconteça através de processos não verbais. A atitude ativa envolve muitos mecanismos de processo auditivo de nossa consciência especializados em identificar, categorizar e interpretar vários tipos de som como a memória, a volição, a cognição e a atenção (LAZZARIN, 2004).

Em detrimento à passividade de recepção e embasados na concepção de percepção estética, França e Swanwick (2002) consideram o ouvir da apreciação musical como um processo perceptivo ativo “uma vez que a mente e o espírito do ouvinte são mobilizados” (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 12), cuja finalidade é o ouvir como fim em si mesmo, diferente do ouvir como meio, presente em todas as práticas musicais:

<sup>41</sup> De acordo com Elliott, o conceito de educação estética na educação musical transforma a música em simples objeto de apreciação, enquanto a performance deveria ser o centro da educação musical. (ELLIOT, 1995) Neste sentido, Lazzarin (2004) explica que Elliot quer deslocar a ênfase sobre a atividade de ouvir e reproduzir peças musicais, para a atitude de fazer ativo musical. A partir da ideia da multissensorialidade, instiga a “substituir a atitude do ouvir passivo por uma atitude do fazer ativo” (ELLIOT, 1995, p. 32).

<sup>42</sup> “O conceito de conhecimento procedural é emprestado de Ryle (1963) e consiste no conhecimento manifesto em ação (*knowing how*). “Ele surge da necessidade de reconhecer que existe outro tipo de conhecimento além daqueles expressos por conceitos verbais (*knowing that*)” (LAZZARIN, 2004, p. 104).

<sup>43</sup> Lazzarin (2004) enfatiza que para Elliot, a atividade de ouvir precisa estar vinculada diretamente a performance dos estudantes – preferencialmente por suas composições ou improvisações.



O ouvir permeia toda experiência musical ativa, sendo um meio essencial para o desenvolvimento musical. É necessário, portanto, distinguir entre o ouvir como meio, implícito nas outras atividades musicais, e o ouvir como fim em si mesmo. No primeiro caso, o ouvir estará monitorando o resultado musical nas várias atividades. No segundo, reafirma-se o valor intrínseco da atividade de se ouvir música enquanto apreciação musical (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 12).

Enquanto França e Swanwick estabelecem diferenças entre o ouvir da apreciação, do ouvir de outras atividades musicais, Granja (2010) discerne o ouvir do escutar: “poderíamos dizer que o ouvir refere-se ao conforto do previsível, enquanto o escutar demanda uma predisposição para a acuidade sonora” (GRANJA, 2010, p. 65). Assim, ouvir estaria relacionado com a captação física do som, enquanto escutar, com a significação do que se ouve. Ao contextualizar essa ideia para a apreciação, a escuta musical – característica extraordinária de natureza humana – extrapolaria a simples percepção de vibrações sonoras ao dar significado aos sons, transformando-os em signos (GRANJA, 2010).

Como aprofundamento da linha aqui traçada a respeito da escuta na apreciação musical, Barthes (1990) corrobora com os autores anteriormente citados ao indicar que ouvir é um fenômeno fisiológico; e escutar, um ato psicológico. Sob o ponto de vista da semiótica, classifica a escuta em três níveis, todos imbuídos significativamente pela intencionalidade humana:

**Primeira escuta:** A audição é dirigida para indícios ou alertas – um lobo que escuta um ruído como uma possível presa ou agressor ou uma criança que escuta passos e os associa com os da mãe. A apropriação do espaço pelo homem perpassa a dimensão sonora; e o espaço da casa é equivalente ao território animal, composto de ruídos internos e externos familiares. Essa escuta é realizada com o exercício de função da inteligência, de seleção.

**Segunda escuta:** Trata-se da decodificação. Diferencialmente dos animais, o homem decodifica signos. É a escuta da leitura ou interpretação de códigos. A segunda escuta abrange o sentido: “aquilo que, enterrado na realidade, não pode vir à consciência humana senão através de um código, que serve ao mesmo tempo para cifrar essa realidade e para decifrá-la” (BARTHES, 1990, p. 239). Nesse nível, Barthes observa a escuta que ultrapassa a atenção aos alertas e sons familiares e interpreta, estabelecendo relações em busca do sentido: “o ritmo foi produzido pelo homem e sua aparição pode coincidir com as primeiras habitações humanas. Com sua reprodução intencional, a escuta deixa de ser pura vigilância para se tornar criação”



(BARTHES, 1990, p. 238). A escuta é, portanto, ativa, inversa à passividade: “o silêncio do que escuta será tão ativo como a palavra do locutor: a escuta fala” (BARTHES, 1990, p. 241).

**Terceira escuta:** É a escuta direcionada ao emissor, na significância, diferentemente do nível anterior de escuta, que prioriza o signo que é emitido. De acordo com Rizzon (2009), o terceiro nível de escuta “desenvolve-se num espaço intersubjetivo” (RIZZON, 2009, p. 52). Para explicá-lo, Barthes indica a escuta da voz como relação com o outro: pela voz reconhece “sua maneira de ser, sua alegria ou sofrimento, o seu estado; ela veicula uma imagem do corpo e, além disso, toda uma psicologia (fala-se de voz quente, de voz branca, etc.)” (RIZZON, 2009, p. 243). O autor evidencia também que, algumas vezes, o ouvinte concentra sua atenção em características da voz do interlocutor e não no conteúdo do seu discurso.

O que é escutado aqui e acolá (principalmente no campo da arte, cuja função é muitas vezes utopista) não é vinda de um significado, objeto de um reconhecimento ou de uma decifração, é a própria dispersão, a cintilação dos significantes, incessantemente introduzidos na corrida de uma escuta que produz incessantemente novos significantes, sem nunca parar o sentido: a este fenômeno de cintilação chama-se a significância (distinta da significação): ao “escutar” um trecho de música clássica, o auditor é chamado a “decifrar” esse trecho, isto é, a reconhecer-lhe (pela sua cultura, aplicação, sensibilidade) a construção, tão bem codificada (predeterminada) como a de um palácio numa certa época; mas ao “escutar” uma composição, (é preciso tomar a palavra no seu sentido etimológico) de Cage, é cada som, um após ao outro, que escuto, não na sua extensão sintagmática, mas na sua significância bruta e como que vertical: ao desconstruir-se, a escuta exterioriza-se, obriga o sujeito a renunciar à sua “intimidade” (RIZZON, 2009, p. 248).

Contextualizado na dinâmica da apreciação musical, Rizzon (2009) compreende que a terceira escuta está diretamente conectada à emoção, pois, “o inconsciente determina a terceira escuta e é na forma de emoção que ela se manifesta na consciência, o palco das funções mentais. A emoção, assim, torna-se um veículo de significância” (RIZZON, 2009) e pode se tornar linguagem, ou mudar o sentido e o significado do que se capta (RIZZON, 2009).

É possível comparar os níveis de escuta de Barthes com seus “níveis de sentido”: 1) nível informativo: é a comunicação, reúne o conhecimento oferecido pelo “cenário” da obra; 2) nível simbólico: é o nível da significação, da representação. Já estratificado, nele observam-se os simbolismos, é um sentido do óbvio, intencional, do que o autor quis dizer; 3) nível da significância: oposto aos dois primeiros, observa

o significante do signo, exige uma observação interrogativa, poética, que extrapola a simples função. Maior que o óbvio simbólico, o terceiro nível é o sentido obtuso perpassado pela emoção: “o que o sentido obtuso perturba, esteriliza, é a metalinguagem (a crítica)” (BARTHES, 1990, p. 55).

Dessa forma, o terceiro nível de escuta comparado ao terceiro nível de sentido, pode apresentar-se como o sentido obtuso, aquele que ultrapassa a análise óbvia de signos.

Rizzon (2009) ressalta que “nenhum nível interpõe-se com mais importância que os outros, acontecendo uma sucessão de diferentes níveis de escuta para uma mesma obra” (RIZZON, 2009, p. 53-54). Na apreciação musical, pode valer-se dos níveis de escuta para desenvolver propostas críticas, que contemplem a participação ativa do estudante por meio de “escutas” diferenciadas. Abordagens distintas podem ser contempladas e adequadas ao contexto da educação musical escolar.

A respeito do significado musical, Hargreaves, Hargreaves e North (2012) demonstram que há um consenso na literatura especializada sobre a existência de estruturas mentais comuns entre as três principais atividades musicais – composição/criação, performance e audição – e que essas estruturas se modificam constantemente, revelando a imaginação e a criatividade. Em sua pesquisa sobre a imaginação e a criatividade na escuta musical, os autores consideram a percepção como uma rica possibilidade de construção do conhecimento musical, ao proporcionar a formação de redes de associação musical desencadeadas pelo estabelecimento de conexões desenvolvidas com a imaginação e a apreciação entre diferentes materiais musicais, obras, estilos e vivências extramusicais. Assim, segundo os pesquisadores, a experiência de escuta oportuniza ao ouvinte uma série de redes potenciais, de conexões não temporais onde o significado musical é construído ou mapeado dentro de uma “geografia musical” – *musical geography*.

Ao compreender o significado musical como um ato de mapeamento da “geografia musical”, Hargreaves, Hargreaves e North (2012) demonstram a natureza subjetiva da percepção musical, uma vez que as redes são formadas “dentro do indivíduo”, a partir do contexto de suas audiências: o significado musical de uma mesma peça é diferente entre duas ou mais pessoas, pois ele depende dos níveis de compreensão desencadeados pelas experiências musicais e pessoais anteriores àquela escuta.

Outro ponto relevante do trabalho de Hargreaves, Hargreaves e North (2012), é considerar que as redes associativas pessoais e as “geografias musicais”, associadas às experiências sociais e aos aspectos culturais, determinam as identidades musicais, e precisam ser respeitadas e valorizadas, conforme discutido no capítulo quatro. Nessa perspectiva, Palheiros (2006) indica as investigações Croizer (1997); Larson (1995); Hargreaves e North (1999); Zillman e Gan (1997) que “tem evidenciado o papel da audição musical no desenvolvimento da identidade pessoal e social, na formação de relações interpessoais e na regulação do humor e da emoção” (PALHEIROS, 2006, p. 310).

Em consonância com a pesquisa de Hargreaves, Hargreaves e North (2012) e fundamentados em Swanwick (1983) França e Swanwick (2002) explanam que as modalidades do fazer musical – composição, apreciação e performance – permeiam processos psicológicos do jogo imaginativo, além da imitação e do domínio. Para os autores, embora as três modalidades promovam níveis de engajamento cognitivo, afetivo e psicológico, de acordo com suas naturezas, na apreciação, “o indivíduo tem que se acomodar às características da música, imitando internamente” (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 21). Além disso, sua pesquisa demonstra que as “modalidades se influenciam mutuamente” e que a “apreciação nutre o repertório de idéias criativas e amplia os horizontes musicais” (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 21).

Swanwick defende que a apreciação é uma das experiências musicais diretas<sup>44</sup>, que proporciona a construção do conhecimento musical pela ação do próprio indivíduo, em um conhecimento direto ou pessoal (DEL BEN, 1997). Grossi (2004) assinala que a apreciação musical está diretamente vinculada ao significado para Swanwick (1979) e que o autor delineia dois níveis de significado a partir da experiência musical: o primeiro nível de significado (significado “para”), é individualizado, encontra-se no relacionamento pessoal de um indivíduo com uma peça musical específica. É um significado personalizado, que não pode ser planejado para o ensino, embora deva ser considerado como base das respostas estéticas e contribua e conduza o ouvinte para o próximo nível. O segundo nível (significado

<sup>44</sup> Para Swanwick, os cinco parâmetros da experiência musical compreendem experiências musicais diretas e externas. A composição, a execução e a apreciação são experiências diretas, atividades essencialmente musicais que contribuem para o desenvolvimento do conhecimento musical. As atividades externas compreendem: a aquisição de habilidades (controle técnico vocal e instrumental, desenvolvimento da percepção aural e da leitura e notação) e os estudos da literatura da música e sobre música (aspectos históricos e musicológicos). Os cinco elementos (DEL BEN, 1997).

“na”), baseia-se no relacionamento com as características expressivas (gesto expressivo) que existem na peça musical e são reconhecidas nela, ou seja, esse nível de significado é constituído a partir das experiências musicais prévias do indivíduo (GROSSI, 2004).

Padrões ou *shemata*<sup>45</sup> de “velhas” experiências são ativadas, mas não como entidades separadas. Elas são fundidas em novas relações. Podemos assim, fazer um salto imaginativo de várias experiências antigas e desiguais para uma nova experiência, única e coerente (SWANWICK, 2003, p. 35).

Grossi (2004) demonstra que esse nível de significado também se estabelece com a percepção de normas e desvios, relacionados às questões de estilo e técnica. Assim, a partir da indicação de Swanwick, a pesquisadora observa que os dois âmbitos do segundo nível de significado – reconhecimento do gesto expressivo e a identificação de normas e desvios – são o foco do trabalho da apreciação musical, do seu planejamento de trabalho em busca do desenvolvimento da sensibilidade estética:

Poderemos notar que os aspectos gestuais da música correspondem amplamente aos elementos expressivos e quase referenciais, enquanto a relação entre o esperado e o inesperado na música é a margem perceptível de suas propriedades formais. Componentes do sentimento (reconhecido através do relativo movimento, peso, tamanho, densidade, etc.) estão entremeados aos feitos estruturais (SWANWICK, 1979 apud GROSSI, 2004, p. 27).

Nesse sentido, Del Ben (2003) elucida que, para Swanwick, a apreciação transita pelo segundo nível de significado como um conhecimento musical objetivo, em que as quatro dimensões da crítica musical – Materiais, Expressão, Forma e Valor – conduzem a descrições diferenciadas da experiência musical e, que embora as quatro dimensões formem um todo único na experiência musical direta, podem ser isoladas para análise ou ensino. Em uma segunda dimensão da crítica, abordam-se as atividades externas que complementam a experiência direta com a música, no caso desta pesquisa, a apreciação: o contexto social e histórico da obra, do compositor ou intérprete, aspectos da vida pessoal dos músicos, a construção dos instrumentos, etc. (DEL BEN, 1997).

<sup>45</sup> Como nota de tradução do livro “Ensinando Música Musicalmente” (SWANWICK, 2003) Alda Oliveira e Cristina Tourinho explicam que *shemata* é o plural de *shema*, palavra de origem grega que significa forma. Swanwick utiliza a expressão para significar “um padrão na mente”.

Com propriedade, Del Bem (1997) sintetiza a proposta de Swanwick, sobre a apreciação musical em busca do segundo nível de significado:

Ao atender a música, presta-se atenção às sonoridades, à manipulação dos sons, ao controle seguro dos instrumentos e vozes, à qualidade do som em si (forte, suave, o timbre da voz, etc.) – os Materiais sonoros. Atende-se também ao caráter expressivo da música, isto é, à identidade expressiva da música, seja ela titânica, leve ou alegre. Ao mesmo tempo, busca-se coerência, meios pelos quais os gestos musicais se relacionam, se desenvolvem ou se contrastam, definindo um sentido de direção; toma-se consciência da estrutura da obra. Há ainda, a dimensão de comprometimento e avaliação pessoal, o valor da experiência em nível individual – a atitude em relação à experiência. O nível de entrega e comprometimento percorre o caminho entre os extremos de atitude e valor negativa e positiva, podendo ser influenciado por fatores como idade, sexo, contexto social, disposição da personalidade e educação, mas depende, principalmente, da experiência anterior (DEL BEN, 1997, p. 27).

## 5.2 A ESCUTA ATIVA: ALGUMAS ABORDAGENS EM APRECIAÇÃO MUSICAL

Conforme delineado anteriormente, a audição configura-se como uma experiência musical, um procedimento ativo e imprescindível para a apreciação musical (WUYTACK; BOAL PALHEIROS, 1995). A partir dos níveis de escuta de Barthes (1990), buscam-se outras abordagens sobre a apreciação musical além do direcionamento de Swanwick, entendendo-se que os autores aqui revisados têm em comum a concepção de apreciação baseada na escuta ativa, intencional, independentemente de suas denominações. Não se pretende aqui esgotar o assunto, mas ampliar o leque de possibilidades de abordagens e visões complementares sobre apreciação musical. De acordo com Stiff (2009), diferentes autores utilizam termos como audição, escuta musical ou ouvir musical para designar a apreciação como aspecto da experiência musical em suas abordagens de ensino.

Para Bastião (2010), a apreciação musical é um processo ativo onde o ouvir com atenção, compreensão, senso crítico e estético predominam. Sua abordagem<sup>46</sup> busca a audição ativa aliada à atitude expressiva do ouvinte ao apreciar música – cerne de seu trabalho. A pesquisadora defende que a expressividade precisa ser valorizada nas respostas e reações do ouvinte sobre o que sente, pensa e vivencia em sua experiência pessoal durante a apreciação. Nesse sentido, sua proposta

<sup>46</sup> Bastião (2009), denomina sua abordagem como AME: Apreciação Musical Ativa.

considera as capacidades afetivas, cognitivas e psicomotoras do estudante. (BASTIÃO, 2010)

Além da expressão verbal, sua abordagem denominada AME – Apreciação Musical Expressiva – contempla a expressão corporal e visual:

A expressão corporal é trabalhada estimulando o ouvinte a movimentar-se de forma livre ou conduzida ao apreciar as músicas, explicitando com o corpo os elementos musicais percebidos (ritmo, melodia, timbre, dinâmica, textura, gênero, forma, caráter, entre outros). A expressão visual é trabalhada estimulando o ouvinte a representar a música apreciada e seus elementos por meio de notações não convencionais, expressas em desenhos ou gráficos sonoros. Inclui-se também nesta modalidade de expressão apreciações de espetáculos em DVDs e concertos didáticos ao vivo, como também guias de audição, que são roteiros, exercícios escritos ilustrativos que dirigem a atenção do ouvinte para a música que ele está estudando. A expressão verbal é trabalhada estimulando o ouvinte a falar e escrever sobre as músicas apreciadas e contextualizadas em situações de sala de aula e em concertos didáticos ao vivo, relatando a sua impressão pessoal, que elementos musicais lhe chamam a atenção, o que sentiu e o que imaginou (BASTIÃO, 2009, p. 61).

Ao relembrar os níveis de escuta de Barthes, pode-se entender que a proposta pedagógica de Bastião envolve a segunda e a terceira escuta ao contemplar elementos formadores da música, forma e gênero musical, além de explorar experiências e impressões pessoais e a emoção. A proposta de Bastião adentra questões levantadas por Granja (GRANJA, 2010, p. 56) a respeito da superação da fragmentação das propostas em arte e mesmo das disciplinas escolares, que privilegiam uma linguagem: “o ensino de Música não pode se restringir apenas ao domínio auditivo, assim como o ensino das Artes plásticas não deve se restringir ao visível. Ele deve ser pensado e planejado para além do audível, incluindo o visível, o corporal, o tátil etc.” O autor também enfatiza a importância de um trabalho que envolva a multissensorialidade, a comunicação entre os sentidos que,

[...] não se trata de representar um quadro musicalmente ou ouvir a música a partir de imagens. A percepção musical envolve todos os sentidos antes de qualquer diferenciação. Assim, ouvir não significa apenas registrar o audível, mas instaurar um estado de escuta que permita perceber a presença do audível e do visível virtualmente presentes (GRANJA, 2010, p. 56).

As diferentes formas de expressão que ultrapassem o ouvir e o falar também podem proporcionar a socialização de experiências e saberes aos participantes de um grupo. Beyer (1999) demonstra que a apreciação musical relaciona-se ao ouvir “atentamente o todo ou detalhes de uma música” e a expressar pelo falar, cantar,



tocar, dançar entre outras formas, “de um modo que outros possam também compartilhar daquilo que ouviu uma pessoa” (BEYER, 1999, p. 123). Para Kebach (2009) a interação coletiva

[...] é um espaço rico de mobilização de esquemas de significação e de coordenação de ações progressivas, na tentativa de estruturação, tanto do objeto musical, quanto de relações sociais. Na interação coletiva há trocas entre diferentes pontos de vista que são explicitados por cada indivíduo, a partir daquilo que já construiu nas experiências realizadas em seu entorno cultural, e isso gera o conhecimento de diferentes formas de enxergar o mundo (KEBACH, 2009, p. 99).

Wuytack e Palheiros (1995) desenvolvem uma proposta pedagógica de “audição musical ativa”, que considera a audição como um processo cuja necessidade do envolvimento ativo do ouvinte é imprescindível, sob a orientação do professor. Para os autores, a experiência musical estética baseia-se em uma experiência global, que compreende a percepção auditiva e visual:

A percepção é, geralmente, auditiva e visual. A percepção puramente auditiva é uma ficção. Mesmo o indivíduo que fecha os olhos para ouvir música, continua a “ver”, a imaginar determinadas imagens, a nível da sua representação mental: o solista, a orquestra ou, simplesmente, imagens vagas e indefinidas (WUYTACK; BOAL PALHEIROS, 1995, p. 52).

O âmbito visual é utilizado nesta proposta como suporte para o auditivo no “musicograma”, um registro “gráfico dos acontecimentos musicais, uma representação espacial de desenrolar dinâmico de uma obra musical” ou, ainda nas palavras de Wuytack e Boal Palheiros “uma espécie de partitura para os não-músicos, um esquema da obra musical” (WUYTACK; BOAL PALHEIROS, 1995, p. 53) que promova a compreensão da totalidade da peça. O Musicograma utiliza símbolos, cores e linhas para demonstrar graficamente a forma musical e, dentre outros elementos, alguns elementos formadores da música como ritmo, melodia e instrumentação (WUYTACK; BOAL PALHEIROS, 1995). Os autores enfatizam a relevância da audição musical dentre as atividades que constituem a experiência musical devido à audição ser “a própria razão da existência da música, sendo inerente a todas as atividades musicais” e por contribuir “decisivamente para o desenvolvimento musical do indivíduo” (WUYTACK; BOAL PALHEIROS, 1995, p. 11)

As abordagens aqui selecionadas navegam sob o ouvir atento, direcionado e intencional e, portanto, complementam-se. Nessa direção, a contribuição para a educação do ouvido musical proposto por Edgar Willems, é essencial à esta pesquisa



e demonstra aproximações significativas com os níveis de escuta de Barthes. Conforme explicita Rocha (1990), representante do trabalho do pedagogo no Brasil, a educação do ouvido musical é um processo contínuo e progressivo do desenvolvimento auditivo que contempla os aspectos sensorial, afetivo e mental do ouvinte. A audição é uma atividade global e sintética, que se processa em três domínios, conforme o quadro abaixo:

**Quadro 2 - Domínios da audição para Willems**

Sensorialidade auditiva	Sensibilidade afetiva auditiva	Inteligência auditiva
Ouvir	Escutar	Entender
Aspecto passivo	Aspecto ativo	Aspecto ativo e reflexivo
Função sensorial do órgão auditivo (fisiológica)	Reação emotiva, subjetiva, cujo interesse é imprescindível.	Comporta elementos de ordem mental/intelectual. Compreensão – síntese das experiências sensoriais (ouvir) e afetivas (escutar)

Fonte: Elaborado pela autora com base em Rocha (1990) e Parejo<sup>47</sup> (2013).

Enquanto o primeiro domínio é caracterizado pela maneira como somos afetados pelas vibrações sonoras, o segundo produz reações emocionais (elemento central do desenvolvimento auditivo) e relaciona-se diretamente à melodia (elemento central da música) e há tudo a que ela se concerne: intervalo, escala e sentido tonal, imaginação retentiva e reprodutiva, memória melódica e audição relativa (PAREJO, 2013). Esse domínio inicia na passagem “do ato passivo de ouvir para o ativo, subjetivo de escutar; nesse caso, o escutar é acompanhado do interesse, que exige por sua vez o uso da atenção” (ROCHA, 1990, p. 34). O terceiro domínio, a inteligência auditiva, consiste na tomada de consciência do que se ouve e é elaborada a partir das experiências sensoriais e afetivas dos domínios anteriores (PAREJO, 2013). Os domínios interagem entre si, e cabe ao professor “estar atento para perceber em que grau cada um deles se apresenta” e “promover uma ampla experiência com o som” e com um repertório amplo de canções para estimular à “imaginação auditiva” e “o interesse pelo mundo sonoro” (ROCHA, 1990, p. 34).

Enquanto Willems procura o desenvolvimento educativo do ouvido em torno de um repertório estritamente tonal e de uma metodologia, os compositores e educadores

<sup>47</sup> Parejo (2012) demonstra o conceito dos domínios da audição para Willems: “ouvir (*ouïr*) designa a função sensorial do órgão auditivo, escutar (*écouter*), a reação emotiva que se segue ao impacto sonoro exterior e entender (*entendre*) se refere à tomada de consciência dos sons que tocaram o ouvido, de forma ativa e reflexiva (compreensão)” (PAREJO, 2012, p. 97).

contemporâneos Schafer e Paynter não apresentam um método, mas valorizam a busca, a exploração de possibilidades sonoras.

John Paynter considera as possibilidades musicais do professor, seja ele licenciado ou não e incentiva a integração com outras áreas artísticas, assim como o envolvimento ativo de todos os estudantes em atividades musicais. O compositor permeia repertório modais a tonais e explora gêneros musicais e fontes sonoras distintas (MATEIRO, 2011, p. 264). Para Paynter, ouvir e escutar tem conotações diferentes, já que o ouvir está relacionado com uma escuta passiva, “é um fenômeno social que não supõe qualquer esforço para tentar compreender uma determinada peça musical. Por sua vez, o escutar pressupõe atenção e criatividade” (MATEIRO, 2011, p. 262). Sob a perspectiva da escuta criativa, que “exige um esforço de imaginação através do qual o mundo sonoro do compositor é reconstruído pelo ouvinte”, o autor defende que “a experiência do escutar atentamente conduz o ouvinte a um significado mais profundo a música” (MATEIRO, 2011, p. 263).

Sob essa ótica, Fonterrada (2008) demonstra que Paynter preocupa-se com a atitude de escuta ativa e experimental. Sua abordagem reconfigura a natureza da aula de música como oficina de experimentação onde a atividade musical se constitui como “o reino das descobertas e do jogo exploratório, em que os materiais se mostram ao ouvinte atento e o instigam a tomá-los, para com eles, criar estruturas sonoras” (FONTEERRADA, 2008, p. 171-172). Escutar, então, implica na atenção e criatividade, distante do ouvir passivo, um simples “fenômeno social que não supõe qualquer esforço para tentar compreender uma determinada peça musical” (MATEIRO, 2011, p. 262). Nesse sentido, Mateiro (2011, p. 263) indica que para Paynter, “a escuta criativa exige um esforço de imaginação através do qual o mundo sonoro do compositor é reconstruído pelo ouvinte” e que “um significado mais profundo da música” é conduzido pela escuta atenta. Assim, na apreciação musical, desenvolve-se a audição ativa, essencial ao fazer musical e à compreensão da música:

Para Paynter, a música é essencialmente uma experiência aural e, como tal, não a compreenderemos se ignorarmos a comunicação que pode haver através da “beleza de suas formas e estruturas”, o que requer total atenção do ouvinte [...] Paynter argumenta que, mesmo quando se considera que existe alguma satisfação cinética no ato de tocar instrumentos musicais, em última análise é o prazer aural que conta no momento da tomada de decisões significativas relativas ao fazer musical. Em decorrência disso, ele defende que a audição ativa é fundamental para a compreensão da música, incluindo a música gravada, o que a torna imprescindível, portanto, para as atividades de apreciação (RIBEIRO, 2017, p. 141).

A exploração experimental do som e a busca pelos processos criativos podem sugerir que Paynter perpassasse de formas diferenciadas, os níveis de escuta barthesianos. Em conformidade com a exploração sonora acessível a todos, defendida com Paynter, pode-se ter uma leitura aproximada da abordagem de Raymond Murray Schafer, embora o primeiro nível de escuta seja desenvolvido com primazia.

Em sua “educação sonora”, Schafer procura a conscientização sobre a relação ser humano/ambiente sonoro, proposta que, de acordo com Fonterrada (2008), pode anteceder e permear o ensino da música. O compositor e educador musical concentra-se no aperfeiçoamento da escuta, no incentivo à criatividade e à experimentação e confluência dos sentidos e das artes (FONTEERRADA, 2010). A abordagem de Schafer para ouvir de maneira eficaz o ambiente acústico da paisagem sonora<sup>48</sup>, termo por ele criado para designar o campo sonoro completo em que se esteja (SCHAFFER, 2009), atende sua preocupação com a qualidade de escuta, especialmente após as transformações desencadeadas pela revolução industrial. (FONTEERRADA, 2009).

Precisamos aprender a ouvir. Parece que esquecemos esse hábito. Precisamos sensibilizar o ouvido para o mundo maravilhoso de sons à nossa volta. Depois que tivermos desenvolvido alguma perspicácia crítica, poderemos caminhar em direção a projetos maiores, que tenham implicações sociais... O objetivo maior é tornar conscientes as decisões a respeito de projetos que afetem a paisagem sonora à nossa volta. (SCHAFFER, 2009, p. 17).

Destarte, Schafer (2009) cria exercícios de “limpeza de ouvidos” para serem desenvolvidos sozinhos ou em grupo, na perspectiva de uma escuta crítica, atenta às singularidades da paisagem sonora: “a escuta se dá em um processo contínuo, queiramos ou não, mas o fato de termos ouvidos não garante sua competência” (SCHAFFER, 2009, p. 13). O compositor incentiva a comparação entre diferentes paisagens sonoras: “as paisagens sonoras do mundo são incrivelmente variadas, modificando-se de acordo com o período do dia e a estação do ano, com o lugar e com a cultura” (SCHAFFER, 2009, p. 14-15). Por conseguinte, aspectos culturais e

<sup>48</sup> Em sua nota de tradução, Fonterrada elucida que o termo original para paisagem sonora é *Soundscape*, neologismo criado por Schafer. (SCHAFFER, Educação Sonora, 2009)

sociais implícitos na escuta são contemplados de forma crítica e reflexiva, especialmente os relacionados às diferenças entre a escuta focalizada e a periférica:

[...]há uma diferença entre o que pode ser chamado de escuta focalizada e escuta periférica. Porque focalizamos certos sons e meramente entreouvimos outros? Serão alguns sons culturalmente discriminados, de modo que simplesmente não são ouvidos? (Um africano disse certa vez: “o Apartheid é um som!”) Serão alguns sons filtrados ou escondidos por outros? E como o ambiente acústico mutante afeta os tipos de sons que escolhemos para ouvir e ignorar? (SCHAFFER, 2009, p. 13).

## 6 CAPÍTULO 4: METODOLOGIA, PROCEDIMENTOS E RESULTADOS

Toda pesquisa científica é, de certo modo, a recriação de uma realidade. Ao centrar a investigação no outro, o pesquisador torna-se um porta-voz de suas ideias, comportamentos, crenças e experiências. Em outras palavras, é através do discurso – oral e escrito – e das escolhas do material coletado e posterior interpretação das mesmas por parte do pesquisador, que o outro é representado (BANNISTER, 1996 apud ILARI, 2009, p.175).

Esta investigação se deu por meio de uma pesquisa documental a partir de um levantamento de dados sobre o contexto e por um *survey*, com a aplicação de questionário aos professores de educação musical na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. O contexto da pesquisa será detalhado no próximo subcapítulo.

De acordo com Severino (2015), a pesquisa documental tem como fonte variados tipos de documentos como os impressos, jornais, fotos, filmes, gravações e documentos legais que se tornam “matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise” (SEVERINO, 2015, p. 123). Outro método de pesquisa utilizado neste trabalho é o estudo de levantamento ou *survey* por possibilitar a identificação do que será descrito pelos professores participantes sobre suas preferências musicais e as escolhas de repertório para suas aulas.

Gil (2008) considera que o levantamento ou *survey* se caracteriza pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer, solicitando informações acerca do problema estudado para que, em seguida, mediante análise quantitativa, possa obter as conclusões correspondentes dos dados coletados. Para o autor, o levantamento é um dos muitos tipos de pesquisa social cujas vantagens são o conhecimento direto da realidade, economia e rapidez e quantificação dos dados obtidos.

Conforme Moreira e Caleffe (2008), o *survey* é “o tipo de pesquisa descritiva mais comum, que inclui a utilização questionários, entrevistas e levantamentos normativos” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 77). Para esses autores, os passos a serem seguidos neste tipo de pesquisa são: a) delimitação dos objetivos de pesquisa; b) delimitação da amostra de respondentes; c) estudo-piloto; d) coleta de dados; e) análise e interpretação dos dados; e f) apresentação dos resultados. Para este *survey*, utilizou-se o questionário.

De acordo com Severino (2007), o questionário é “um conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por

parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo” (SEVERINO, 2007, p. 125). O autor considera que as questões podem ser fechadas ou questões abertas, sendo que, nas fechadas, as respostas são escolhidas dentre as opções predefinidas pelo pesquisador; e nas abertas, podem-se desenvolver as respostas, com suas próprias palavras, a partir de sua elaboração pessoal.

O questionário foi construído com base no aporte teórico desta pesquisa. Como verificação anterior à sua aplicação, realizou-se um estudo piloto, um exame do desenho da pesquisa, com o intuito de mapear possíveis erros que passariam despercebidos e poderiam influenciá-la (BABBIE, 2003). O questionário foi verificado por duas profissionais da Secretaria Municipal da Educação que conhecem o contexto da pesquisa e participam do processo formativo em educação musical. A partir das respostas e considerações das profissionais, no estudo piloto, chegou-se à versão final do questionário. Para uma melhor compreensão do questionário aplicado, as ideias serão detalhadas em blocos, de acordo com os temas gerais propostos.

O questionário foi proposto a partir de um termo de consentimento e participação. As respostas foram condicionadas ao aceite do termo.

**Figura 1 - Questionário virtual**

**Questionário - repertórios musicais dos docentes da RME**

**TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA**

Convidamos o(a) senhor(a) a participar de um estudo intitulado "Repertórios musicais docentes na educação musical da Rede Municipal de Ensino de Curitiba". Este questionário é direcionado à professores que atuam com o ensino de música nas escolas municipais de Curitiba. Ao responder-lo, sua identidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma lhe identificar, será mantido em sigilo. Também esteja ciente que não correrá riscos de danos morais, psicológicos ou físicos com sua participação neste estudo. Esta pesquisa está sendo realizada na UFPR sob orientação do Prof. Dr. Guilherme Romanelli que poderá ser contatado em qualquer momento pelo e-mail [guilhermeromanelli@ufpr.br](mailto:guilhermeromanelli@ufpr.br). Da mesma forma, o contato poderá ser estabelecido com a pesquisadora responsável, Lilian Dalcol, por meio do e-mail [lilidalcol@gmail.com](mailto:lilidalcol@gmail.com).

**PRÓXIMA**  Página 1 de 11

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Fonte: Dalcol, 2018.

**Figura 2 - Questionário virtual**

**Questionário - repertórios musicais dos docentes da RME**

\*Obrigatório

**Seção sem título**

Você está de acordo com os termos acima? Ao clicar em "Sim", você estará concordando que está disposto(a) a responder às perguntas deste questionário. \*

☐ SIM

☐ NÃO

VOLTAR PRÓXIMA

Página 2 de 11

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Fonte: Dalcol, 2018.

As questões 1 a 4 dizem respeito aos dados profissionais dos respondentes. De maneira geral, as questões do documento não foram bloqueadas, e o participante era livre para respondê-las ou passar para a próxima pergunta.

**Figura 3 - Questionário virtual**

**Questionário - repertórios musicais dos docentes da RME**

\*Obrigatório

**Pesquisa**

**Dados pessoais e profissionais**

1. Sua Idade:

Sua resposta

2. Sexo:

Sua resposta

3. Há quantos anos trabalha na RME de Curitiba?

Sua resposta

4. Há quanto tempo trabalha com MÚSICA na RME?

Sua resposta

Fonte: Dalcol, 2018.

As questões 5 e 6 procuraram rastrear a atuação específica com música na RME, procurando descobrir se o docente trabalhava um ou dois períodos e em quais



modalidades ele atua (componente curricular arte, oficinas de música na educação integral e projetos de música).

**Figura 4 - Questionário virtual**

**Atuação com música Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME)**

5. Você trabalha um ou dois períodos com MÚSICA na RME ? \*

☐ Apenas em um período (manhã ou tarde)

☐ Em dois períodos (manhã e tarde)

☐ Outro:

VOLTAR PRÓXIMA

Página 4 de 11

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Fonte: Dalcol, 2018.

**Figura 5 - Questionário virtual**

**Questionário - repertórios musicais dos docentes da RME**

6. Onde você atua com música?

No Componente Curricular Arte (aula de Arte no período "regular")

Em Oficinas de Música na Educação Integral

Em Projetos de Música em contraturno (com alunos de período contrário da escola regular)

Em projetos de Música em horário estendido (depois do horário de aula)

Outro

Por gentileza marque todos os espaços em que você atua em um período de trabalho.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

VOLTAR PRÓXIMA

Página 5 de 11

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Fonte: Dalcol, 2018.

As próximas questões procuram mapear a formação acadêmica do docente.

**Figura 6 - Questionário virtual**

**Questionário - repertórios musicais dos docentes da RME**

**Formação acadêmica**

7. Qual é a sua formação universitária? (Se for o caso, citar todos os cursos universitários em que se formou. Por exemplo: Pedagogia, Letras, Bacharelado em Matemática...)

Sua resposta

8. Possui curso de Pós-Graduação? Em caso afirmativo, citar curso de especialização, mestrado, doutorado...

Sua resposta

VOLTAR PRÓXIMA

Página 7 de 11

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Fonte: Dalcol, 2018.

As questões 9 e 10 referem-se ao desenvolvimento profissional, à participação em cursos de caráter continuado.

**Figura 7 - Questionário virtual**

**Questionário - repertórios musicais dos docentes da RME**

**Formação continuada em Música**

Entendemos por cursos de formação continuada ou contínua, aqueles cursos que você participa para agregar conhecimento à sua prática em sala de aula. Esses cursos podem ser ofertados pela SME (por exemplo, aqueles que acontecem no dia da sua permanência) ou, serem externos.

9. Participa ou participou de cursos em caráter de formação continuada em música? (Exemplo: Curso de música para os anos iniciais, Curso de Flauta Doce...)

☐ Sim

☐ Não

10. Por quê?

Sua resposta

VOLTAR PRÓXIMA

Página 8 de 11

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Fonte: Dalcol, 2018.

O bloco de questões de 13 a 21 procurou desenvolver a temática da vivência musical e identidade musical pessoal.

**Figura 8 - Questionário virtual**

**Questionário - repertórios musicais dos docentes da RME**

**Vivência musical**

Experiências pessoais com a música.

13. O que a música representa na sua vida?

Sua resposta

14. Conte algumas das suas experiências com a música ao longo da sua vida.

Sua resposta

15. Cite músicas que fizeram parte da sua infância e juventude:

Sua resposta

16. Que tipo de música você gosta de ouvir?

Sua resposta

17. Escreva nomes de cantores, bandas e/ou conjuntos musicais que você gosta.

Sua resposta

Fonte: Dalcol, 2018.

**Figura 9 - Questionário virtual**

18. Você faz música?

Sua resposta

19. Você canta e/ou toca algum instrumento? Qual?

Sua resposta

20. Você já participou/participa de um grupo musical? Em caso afirmativo, descreva como é (foi) o grupo e o local em que ele acontece (aconteceu) (Por ex. Coral na Rua da Cidadania, Coral ou Banda na Igreja...)

Sua resposta

21. Onde você ouve música?

Meios tecnológicos que você utiliza para ouvir música.

☐ Celular (sua própria Playlist)

☐ Internet

☐ CDs

☐ Aplicativos de celular

☐ Carro

☐ Rádio

☐ Televisão

☐ Outro: \_\_\_\_\_

VOLTAR PRÓXIMA

Página 10 de 11

Fonte: Dalcol, 2018.

O repertório musical e as formas de escolha para sua utilização em sala de aula foram contempladas nas questões 22 a 36.

**Figura 10** - Questionário virtual

**Questionário - repertórios musicais dos docentes da RME**

**Repertório para a educação musical escolar**

22. Quais gêneros ou estilos musicais você utiliza em suas aulas? Por quê?

Sua resposta

23. Como você seleciona as músicas que leva para a sala de aula?

Sua resposta

24. O repertório musical abordado nos cursos de formação continuada ajuda em sua prática nas suas aulas?

☐ Sim

☐ Não

25. Por quê?

Sua resposta

26. Você trabalha com músicas diferentes das sugeridas nos cursos de formação?

☐ Sim

☐ Não

27. Por quê?

Sua resposta

28. Você gosta de pesquisar músicas diferentes para utilizar em suas aulas?

☐ Sim

☐ Não

29. Por quê?

Sua resposta

30. Onde você procura estas músicas?

Meios tecnológicos que você utilize para procurar músicas para suas aulas:

☐ Celular (sua própria Playlist)

☐ Televisão

☐ Internet

☐ CDs

☐ Aplicativos de celular

☐ Rádio

☐ Outro: \_\_\_\_\_

Fonte: Dalcol, 2018.

**Figura 11 - Questionário virtual**

31. Como leva estas músicas para a sala de aula:

☐ CDs originais

☐ CDs regraváveis

☐ DVDs

☐ Pendrive

☐ Celular

☐ Acessa a internet na escola

☐ Outro: \_\_\_\_\_

32. Que tipo de aparelho de som você utiliza para ouvir músicas em suas aulas:

☐ Rádio portátil

☐ Mini System com caixas acústicas

☐ Caixas de som do computador

☐ Caixa amplificada

☐ Celular

☐ Outro: \_\_\_\_\_

33. Em suas aulas você:

☐ Ouve apenas o áudio com os estudantes. (Apenas ouve a música.)

☐ Assiste áudio e vídeo.

34. Sobre o repertório musical de suas aulas

☐ Você prefere manter músicas que já utilizou em anos anteriores.

☐ Você prefere renovar o repertório e trazer novas músicas.

☐ Você mantém um pouco do repertório utilizado em anos anteriores e traz novas músicas.

35. Por quê?

Sua resposta \_\_\_\_\_

36. Você leva músicas para suas aulas que fazem parte das suas escolhas pessoais? Por quê?

Sua resposta \_\_\_\_\_

Fonte: Dalcol, 2018.

As questões 37 a 39 procuram mapear os hábitos de escuta dos estudantes de acordo com as observações dos docentes. Como continuidade da pesquisa, solicitou-se e-mail para uma possível entrevista.

**Figura 12 - Questionário virtual**

**37. Hábitos de escuta dos estudantes**

38. Que tipo de música seus alunos ouvem fora da escola?

Sua resposta

39. Onde seus alunos ouvem música?

Meios tecnológicos em que os estudantes ouvem música.

☐ Televisão

☐ Internet

☐ Rádio

☐ CDs

☐ Celular (sua própria Playlist)

Este questionário é anônimo, entretanto, para a continuidade desta pesquisa, seria muito bom realizar uma entrevista. Você aceitaria ser entrevistada(o) (o anonimato também será mantido após a entrevista)? Em caso afirmativo, por gentileza deixar seu e-mail e/ou número de telefone celular para contatá-la(o).

Sua resposta

Página 11 de 11

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Fonte: Dalcol, 2018.

## 6.1 O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO MUSICAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA

Na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, a educação musical encontra-se em três ambientes educativos distintos, com propostas e possibilidade diversificadas de vivência musical. Além de linguagem artística do Componente Curricular Arte, o ensino da música é ofertado nas Oficinas de Música dos espaços de Educação Integral e em Projetos Educacionais de Música em horário extracurricular. O aprofundamento destas informações e demais dados sobre o contexto, estão dispostos a seguir, e fazem parte dos resultados da pesquisa documental realizada.

### 6.1.1 Orientações curriculares para a rede municipal de ensino de Curitiba

Como fonte documental, na contextualização de orientações normativas oficiais sobre a organização do trabalho com a educação musical na Rede Municipal de

Ensino de Curitiba (RME), especificamente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental<sup>49</sup>, utiliza-se no Currículo do Ensino Fundamental: 1.º ao 9.º ano, publicado em 2016 e organizado em cinco volumes: Princípios e Fundamentos, Área de Linguagens, Área de Matemática, Área de Ciências da Natureza e Área de Ciências Humanas.

Em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica<sup>50</sup>, as quatro Áreas do Conhecimento estão contempladas nos Componentes Curriculares. A música<sup>51</sup>, arte contemplada nesta pesquisa, pertence à Área de Linguagens e como tal, pertence ao Componente Arte, conforme o quadro abaixo.

**Quadro 3 – Disposição das áreas do conhecimento no currículo da RME**

Áreas do Conhecimento	Componentes curriculares
Área de Linguagens	Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Moderna, Arte e Educação Física
Área de Matemática	Matemática
Área de Ciências da Natureza	Ciências
Área de Ciências Humanas	História, Geografia e Ensino Religioso

Fonte: Dalcol, 2018.

Em consonância ao Currículo do Ensino Fundamental e com a prática desenvolvida nas unidades de Ensino Fundamental, o ensino da música é contemplado em outros espaços educativos além do Componente Curricular Arte. Nesse sentido, a educação musical é contemplada em três frentes oficiais que se complementam na RME: no Componente Curricular Arte, na Educação Integral em formas de oficinas de música e em projetos extracurriculares.

#### 6.1.2 Tríade de possibilidades de oferta do ensino da música na rede municipal de ensino de Curitiba

Na organização curricular da RME, percebe-se uma variedade singular de possibilidades do ensino da música que pode contribuir para a compreensão da

<sup>49</sup> O ensino fundamental tem duração de nove anos. Logo, o Ensino Fundamental 1 - ou anos iniciais – compreende o 1º ao 5º ano e o ensino fundamental 2 – ou anos finais – do 6º ao 9º ano. No ensino fundamental 2, o Componente Curricular Arte é ministrado pelo professor especialista em uma ou mais linguagens artísticas: Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro.

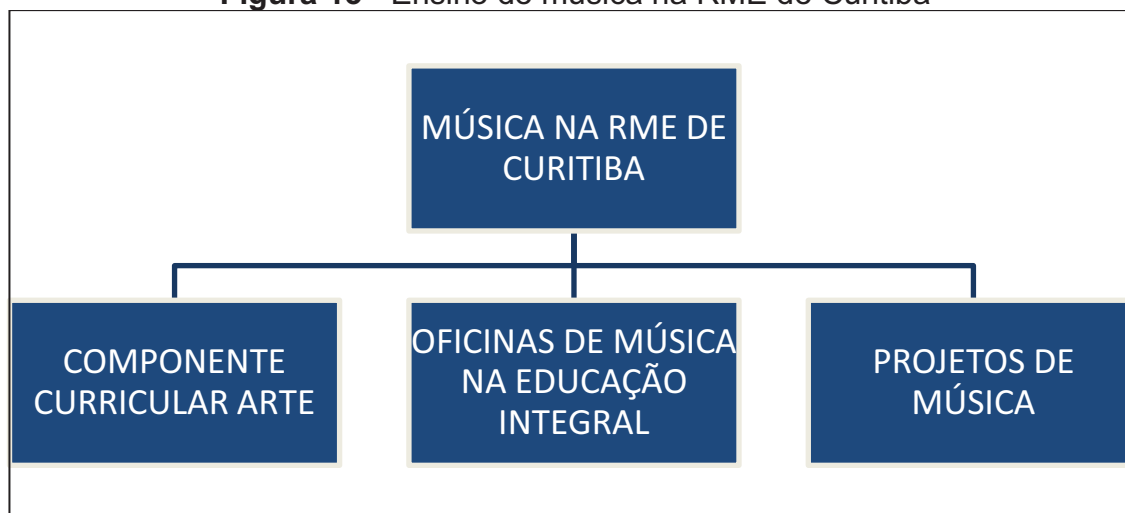
<sup>50</sup> Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

<sup>51</sup> O ensino de música torna-se obrigatório com a promulgação da Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Posteriormente, a LEI 13.278/20161, determina a obrigatoriedade das quatro linguagens artísticas na escola – Música, Artes Visuais, Dança e Teatro.



atuação dos professores participantes desta investigação e do processo de escolha de repertório musical, já que os espaços educativos e o tempo direcionando à música são diferentes. Conforme o quadro 3, o ensino de música pode ser encontrado nas unidades escolares do Município de Curitiba no componente curricular Arte, nas Práticas Artísticas da Educação Integral e em Projetos Educacionais.

**Figura 13 - Ensino de música na RME de Curitiba**



Fonte: Dalcol, 2018,

De acordo com o Currículo do Ensino Fundamental (CURITIBA, 2016a), no componente curricular Arte, a música é contemplada de forma “articulada” com as demais linguagens artísticas - artes visuais, música e teatro - “de modo a garantir a compreensão das produções artísticas em diferentes tempos e espaços, porém sem perder as especificidades e a autonomia enquanto linguagens” (CURITIBA, 2016a, p. 246). O documento oficial municipal corrobora a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. A Lei, no artigo 26, parágrafo segundo, prevê que o “ensino da arte” constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

Conforme orientação dos PCNs (BRASIL, 1997), pautadas na experiência estética, a apreciação, a execução e a criação fazem parte da organização pedagógica do documento, que sugere observar e contemplar, como proposta para as quatro linguagens, “todo contato que o indivíduo tem com a arte, desde o momento de sua criação e produção, no caso do(a) artista, ou do público no momento de fruição: ver, ouvir, observar, analisar, interpretar, refletir, interagir, criticar, sentir, entre outros”

(BRASIL, 2016b, p. 246). O trabalho com arte é articulado por dois eixos simultâneos: o eixo que compreende a produção cultural, social e histórica e o da especificidade das linguagens artísticas. (CURITIBA, 2016b) O Currículo também orienta a ampliação de repertório, do “erudito ao popular, de diferentes culturas, de diferentes épocas, de maneira reflexiva, crítica e analítica, possibilitando o desenvolvimento do pensamento estético musical” (CURITIBA, 2016b, p. 252). Normatiza ainda, que, sob uma perspectiva lúdica, a música, enquanto linguagem artística presente na escola, “deve oportunizar uma diversidade de experiências estéticas que envolvam o cantar, tocar, jogar, brincar, experimentar, improvisar, ouvir música, entre outras” (CURITIBA, 2016b, p. 252).

Em um segundo espaço educativo – diferente do componente curricular Arte, em escolas com o desenvolvimento de trabalhos com a Educação integral, a música pode ser encontrada nas Práticas Artísticas, sob a forma de “Oficinas de Música”. Para diferenciar tempos e espaços escolares, o Currículo apresenta algumas diferenças na jornada de quatro horas da escola regular em relação à ampliação da jornada escolar ou educação em tempo integral:

O currículo da escola com jornada ampliada implementa em seu Projeto Político Pedagógico, uma rotina de nove horas diárias, desenvolvendo metodologias diferenciadas que considerem o estudante em seu desenvolvimento global. Desdobra as áreas do conhecimento em cinco Práticas Educativas, voltadas à leitura e escrita, à arte, ao esporte, ao lazer, à cultura, à educação ambiental, à experimentação científica e ao uso das tecnologias. São elas: Práticas de Acompanhamento Pedagógico; Práticas Artísticas; Práticas do Movimento e Iniciação Esportiva; Práticas de Educação Ambiental e Práticas de Ciência e Tecnologias (CURITIBA, 2016c, p. 09).

Segundo essa proposta, o objetivo da educação em tempo integral para a RME “é aprofundar, oportunizar e especializar o trabalho com os conhecimentos escolares. Bem como, com os conteúdos humanizadores equalizando, oportunizando e diversificando percursos e estratégias didáticas” (CURITIBA, 2016a, p. 23). A organização da escola em tempo integral acontece por meio das práticas

[...] organização didático-pedagógica, que tem como objetivo fundamental qualificar estratégias relacionadas ao experimentar, testar, manipular, construir, montar, entre outros, por meio da interação entre os sujeitos, os espaços, os tempos e os recursos, para ressignificar os conhecimentos escolares (CURITIBA, 2016a, p. 23).

As áreas do conhecimento e os saberes escolares estão articulados aqui nas práticas voltadas à leitura e escrita, à arte, ao esporte, ao lazer, à cultura, à educação ambiental, à experimentação científica e ao uso das tecnologias, denominadas Práticas do Acompanhamento Pedagógico, Práticas Artísticas, Práticas do Movimento e Iniciação Esportiva, Práticas de Educação Ambiental e Práticas de Ciência e Tecnologias (CURITIBA2016a, p. 23-24).

Nessa conjuntura, a oficina é uma estratégia de trabalho, uma metodologia

[...] que prevê a construção coletiva do conhecimento. O trabalho com a oficina possui caráter exploratório, o que permite aos (às) educandos(as) interagirem, compartilharem e vivenciarem situações de aprendizagem, por meio da sensibilização, reflexão e análise. Pensando na ampliação do tempo escolar, o trabalho com oficina permite que os conteúdos propostos pelos componentes curriculares sejam aprofundados (CURITIBA, 2016a, p. 16).

Segundo a orientação do documento, os Objetivos, Conteúdos e Critérios de Ensino-Aprendizagem estabelecidos para as Áreas do Conhecimento devem ser utilizados na Educação Integral em um processo denominado pareamento, um recorte dos conteúdos que serão aprofundados nas oficinas. O pareamento é o ato de buscar relações entre os conteúdos dos Componentes Curriculares e as Práticas Educativas do Currículo do Ensino Fundamental, dentro de uma mesma Área do Conhecimento. Dessa forma, ampliando as possibilidades de diversificar e qualificar o trabalho no tempo ampliado (CURITIBA, 2016c, p. 16).

Sob a ótica do pareamento proposto no documento oficial da SME de Curitiba, para a organização das práticas artísticas, as oficinas das linguagens artísticas – artes visuais, dança, música e teatro – buscam o aprofundamento dos saberes escolares e dos objetivos de aprendizagem apontados pelo currículo compreendendo que o processo de criação da(o) estudante perpassa pela experimentação e reflexão. Como sugestão para as oficinas de música, o documento aponta o trabalho com Flauta Doce, Canto Coral, Jogos e Brincadeiras Musicais, Brinquedos Cantados (Ciclo1)<sup>52</sup> e sugestões para Percussão: percussão corporal, com objetos cotidianos e com instrumentos musicais convencionais. (CURITIBA, 2016c, p. 78).

<sup>52</sup> Segundo Curitiba (2016a,) “a RME de Curitiba está organizada em ciclos de aprendizagem, instituídos pelo Parecer n.º 487/99 do Conselho Estadual de Educação. O trabalho organizado em ciclos de aprendizagem foi instituído com o objetivo de garantir um maior tempo para a efetivação do processo de aprendizagem dos(as) educandos(as). Nessa perspectiva, a avaliação considera não apenas os aspectos quantitativos, mas fundamentalmente os qualitativos, ou seja, os avanços realizados pelos(as) educandos(as) no seu processo de aprendizagem” (CURITIBA, 2016a, p. 17).

O terceiro espaço educativo de possibilidades para o trabalho com a música está instituído no Currículo como “Projetos Educacionais”. Esse ambiente educativo compreendem os Projetos de Música em caráter extracurricular, porém, diferencialmente de outros modelos, são normatizados e ofertados pela SME. Enquanto a Educação em Tempo Integral compõe o currículo formal dos estudantes, os Projetos Educacionais podem ser propostos pela SME de acordo com a necessidade das unidades, propostos pelas próprias escolas (em ambos os casos são desenvolvidos por docentes da Rede) ou formem parcerias externas que investem em docentes para os estudantes e/ou formações que contribuem ao processo de desenvolvimento profissional em educação musical proposto pela SME.

De acordo com o Currículo (CURITIBA, 2016a; 2016b), ao trabalhar com o conhecimento específico da área à que se destinam, os projetos proporcionam o aprofundamento dos conhecimentos dos componentes curriculares, promovem ações interdisciplinares e, por meio de diferentes vivências, proporcionam o desenvolvimento de habilidades e potencialidades, além de contribuir na ampliação do repertório social e cultural dos estudantes. Os Projetos Educacionais estão fundamentados no conceito de Educação Integrada, que em busca a promoção da formação integral do ser humano em “ações voltadas ao processo de ensino-aprendizagem, por meio da ampliação do tempo, do acesso a diferentes experiências e/ou ambientes educativos” (CURITIBA 2016a, p. 26). Conforme o documento, os projetos educacionais são propostos em consonância ao Projeto político Pedagógico da unidade e podem acontecer no turno, nas Práticas Educativas da Educação em Tempo Integral, no contraturno escolar dos(as) educandos(as) e/ou em extensão de carga horária<sup>53</sup>. Estão subdivididos nas categorias Arte e Cultura, Esporte e Lazer, Direitos Humanos e Cidadania, Meio Ambiente e Sustentabilidade, Saúde, Alimentação e Prevenção e Tecnologias e Comunicação.

Nessa perspectiva, os Projetos de Música estão inseridos no eixo Arte e Cultura e contemplam propostas de musicalização por meio de: flauta doce, canto coral, percussão (percussão corporal, com objetos sonoros, com instrumentos musicais convencionais, etc.), violão, violino e propostas de jogos, brincadeiras e experimentações.

---

<sup>53</sup> Alguns projetos são desenvolvidos depois do horário de aula. Os projetos de música acontecem em diferentes tempos e espaços nas unidades da rede, conforme a realidade pesquisada e vivenciada pela pesquisadora em 2017.

Os projetos de música – como os demais projetos - também podem ser desenvolvidos em parceria com outras secretarias municipais, instituições públicas e privadas ou organizações não governamentais. Esses projetos possibilitam a ampliação do território educativo e estabelecem relações intersetoriais nos tempos e nos espaços, dentro e fora da escola (CURITIBA2016a, p. 28).

Como síntese, o quadro 4 ilustra as modalidades de oferta do ensino da música nos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Curitiba.

**Quadro 4 – Música nos anos iniciais do ensino fundamental na RME de Curitiba**

<b>Componente Curricular Arte</b>	<b>Nas unidades que ofertam Educação em Tempo Integral</b>	<b>Projetos Educacionais em contraturno ou em extensão de carga horária</b>
A música é contemplada juntamente com Artes Visuais, Dança e Teatro.	Nas chamadas Práticas Artísticas, a música é desenvolvida em “Oficinas de Música”.	A música é desenvolvida por meio de projetos de musicalização que contemplam, Flauta doce, Canto Coral, Percussão, Violão, Violino, Musicalização por meio de jogos, brincadeiras e experimentações.

Fonte: Dalcol (2018), com base em Curitiba, 2016a.

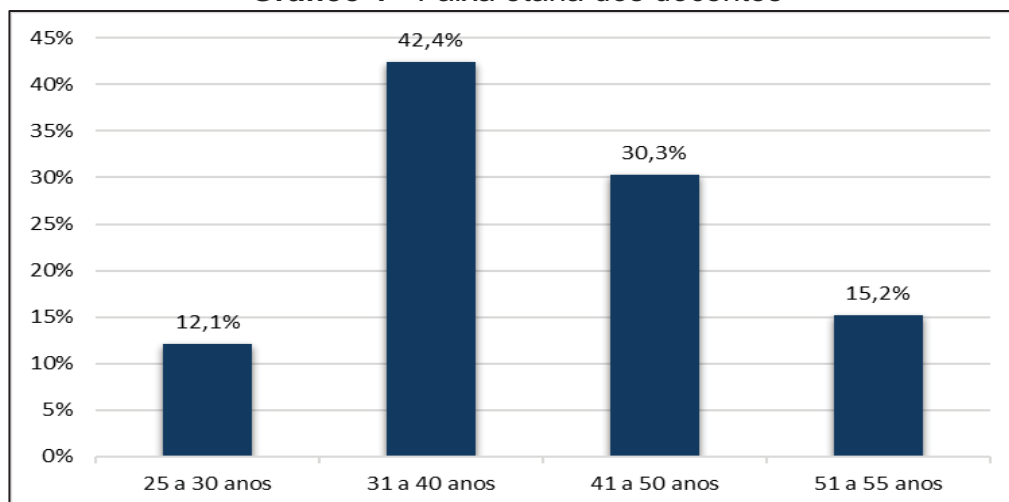
## 6.2 APROXIMAÇÕES COM A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

O questionário online foi encaminhado aos docentes da Rede Municipal de Ensino de Curitiba que atuam com educação musical no componente curricular Arte, em Oficinas de Música na Educação Integral e/ou em Projetos Educacionais de Música em diferentes unidades escolares da cidade. Das 70 solicitações de respostas, retornaram 34, no período de dez dias. Destas, 31 respondentes se declararam do sexo feminino enquanto 2, masculino. Uma resposta precisou ser descartada por tratar-se de repetição ou cópia de resposta anterior.

As respostas estão dispostas por temas e foram selecionadas de acordo com a relevância à pesquisa.

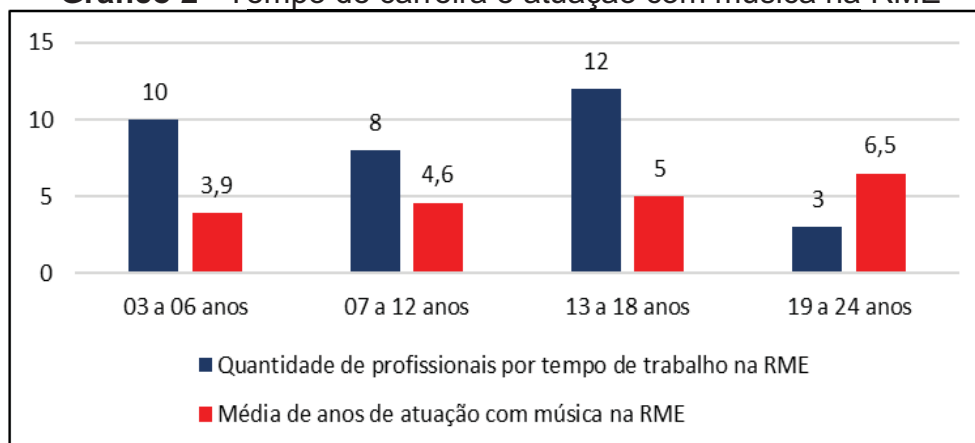
### 6.2.1 Dados pessoais e profissionais

Conforme o gráfico 1, verifica-se que a faixa etária de maior número de participantes encontra-se entre 31 a 40 anos e a menor, entre 27 a 30, embora exista uma ampla extensão de idades, de 27 a 55 anos.

**Gráfico 1 - Faixa etária dos docentes**

Fonte: Dalcol, 2018.

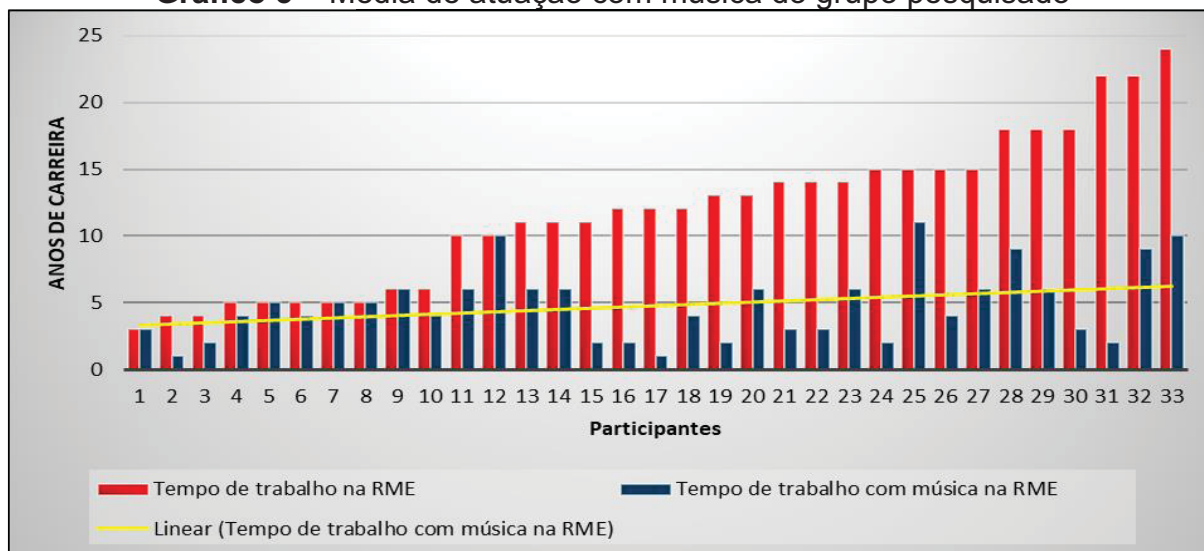
O gráfico 2 ilustra o tempo de atuação com música na RME e o tempo de carreira. Dessa forma, profissionais de 3 a 6 anos de carreira na RME atuaram, em média 3,9 anos com música, enquanto o grupo de maior tempo de casa, de 13 a 18 anos, desempenha suas funções com a música em uma média de cinco anos. Professores de 7 a 12 anos de docência atuam em média 4,6 anos enquanto os profissionais de 19 a 24 anos, atuam 6,5 anos com música. Ao observar o tempo médio de atuação dos docentes com a música, pode-se concluir que a oferta de seu ensino nas unidades da Rede Municipal de Ensino de Curitiba possui uma trajetória histórica e que vem aumentando consideravelmente na última década.

**Gráfico 2 - Tempo de carreira e atuação com música na RME**

Fonte: Dalcol, 2018.

Para facilitar a compreensão do tempo médio de atuação docente com a música em Curitiba, o gráfico 3 contempla todos os participantes e demonstra que a média geral do grupo é de seis anos.

**Gráfico 3 – Média de atuação com música do grupo pesquisado**



Fonte: Dalcol, 2018.

Para construir o cenário identitário da atuação docente com educação musical na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, cabem algumas considerações possibilitadas pela atuação da pesquisadora como uma das agentes responsáveis pelo processo formativo dessa Rede até 2017 para professores das modalidades de oficinas de música e projetos extracurriculares. Dessa forma, conforme demonstrado no gráfico 3, o tempo médio de atuação com o ensino da música na RME de Curitiba é de 6 anos: enquanto o grupo composto por professores concursados a mais de 10 anos apresenta tempos de atuação que oscilam, os mais novos da casa parecem desempenhar a função com maior “regularidade”, o que pode ser compreendido por alguns fatores:

- A rotatividade de pessoal. Devido aos fatores como licenças (licenças gestação, tratamento de saúde, etc.);
- Algumas unidades não asseguram a continuidade das funções desempenhada pelo professor na escola. Podem-se listar dificuldades como o período pós-eleitoral de gestores escolares em que muitos docentes pedem remoção da unidade e/ou passam por trocas de função;



- Término ou cancelamento de RITs – Regime Interno de Trabalho, também conhecidos como horas extras para cobrir licenças.

Mesmo com esses fatores, verifica-se que o grupo se mantém coeso nos últimos oito anos e, apesar da rotatividade nas unidades, os profissionais acabam retornando à função com a música, podendo-se dizer que o processo de identificação pessoal e profissional com a educação musical e com a música é verídico nesses casos. Por outro lado, o fato de se verificar uma maior constância no tempo de atuação dos professores concursados em menos de 10 anos, pode significar que a educação musical no município vem se fortalecendo na última década, ganhando espaço e valorização gradativamente, além de um número cada vez maior de docentes que se mantém ou procuram adentrar a função.

Outro fator perceptível é o tempo de carreira de dez profissionais aliado à periodicidade de tempo de atuação com a música na RME. Conforme Huberman (1992), o período de seis anos aproximadamente, apresenta a época da constituição identitária profissional docente. Pode-se dizer que existe, pelos relatos dos docentes, uma forte tendência à constituição de uma nova identidade se estabelecendo no cenário municipal: a de “professor de música”; inexistente até o final da última década e constituída na prática escolar e nos encontros do grupo promovidas pelo processo formativo em cursos, reuniões, apreciação de espetáculos musicais e em eventos pedagógicos com a participação dos estudantes.

#### 6.2.2 Modalidades de atuação com música na RME de Curitiba

Conforme exposto no início do capítulo e apresentado no Quadro 4, nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, o ensino de música pode ser encontrado em três modalidades: no componente curricular Arte, nas Práticas Artísticas da Educação Integral e em Projetos Educacionais.

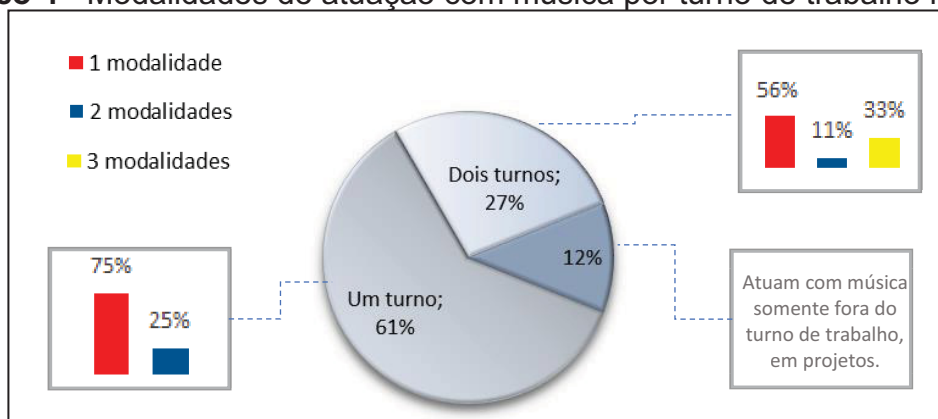
**Quadro 5** – Modalidades de oferta do ensino de música na RME de Curitiba

Ensino de música na RME de Curitiba		
Componente Curricular Arte	Oficinas de música na educação integral	Projetos de Música

Fonte: Dalcol, 2018.

Ocorre que o mesmo docente pode atuar em uma, duas ou três modalidades, caso trabalhe em dois turnos ou períodos (40 horas) e em uma ou duas modalidades se atuar 20 horas (apenas em um turno ou período). Na maioria, os professores exercem jornada dupla, de 40 horas, atuando dois períodos no município de Curitiba, ou um na Rede e outro em escolas públicas da Região Metropolitana de Curitiba ou, em minoria, em unidades de educação privada. Alguns docentes, inclusive, fazem jornada tripla, acrescentando o período noturno à sua trajetória semanal.

**Gráfico 4** - Modalidades de atuação com música por turno de trabalho na RME



Fonte: Dalcol, 2018.

Ressalta-se que o gráfico 4 refere-se à atuação unicamente com as modalidades de ensino da música. Dentre os participantes da pesquisa, 61% trabalham um período de 20 horas na RME com música. Verifica-se que, desse grupo, 75% atuam em duas modalidades de ensino de música ao contrário de 25% dos respondentes, que atuam apenas com uma modalidade. O grupo atuante em dois períodos com música é o mais diversificado: 56% desenvolvem ações em uma modalidade, enquanto que 11% em duas e 33% em três modalidades de ensino de música.

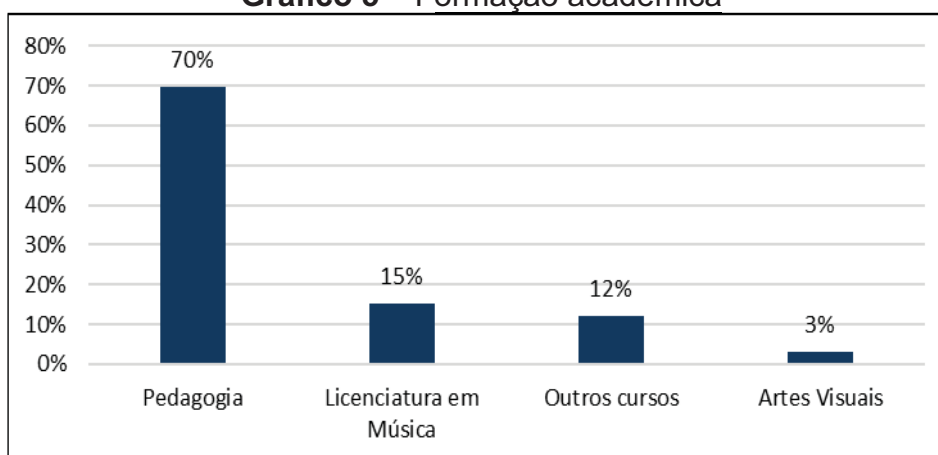
Percebe-se que muitos docentes atuam nas três modalidades, demonstrando a preferência pelo ensino da música em relação às outras linguagens nas Oficinas da Educação Integral e outros Projetos. Como no componente curricular Arte, a música divide o tempo pedagógico com as Artes Visuais, a Dança e o Teatro, alguns professores optam por desenvolver projetos extracurriculares específicos em música. Mesmo profissionais atuantes, nas Oficinas de Música, acabam optando por

desenvolver projetos em horários diferenciados, e os projetos podem acontecer em janelas do professor ou depois do horário das aulas dos estudantes.

Verifica-se que 12% dos participantes atuam com música apenas fora do período de trabalho, em Projetos de Música. Destes, alguns são regentes de turma, um ministra aulas de outro componente curricular e, o último, outra linguagem artística em Oficinas na Educação Integral.

A partir dos dados ora analisados, parte a indagação: o que levaria um docente a ministrar aulas em 40 horas semanais em um terceiro ano, por exemplo, a participar de projetos de extensão de carga horária em música, sendo que ele poderia desenvolver projetos que atendessem apenas as especificidades do trabalho que já realiza? Alguns professores ministram aulas em várias modalidades e mesmo outras áreas, o que corrobora a questão da identificação, seja com a educação musical e sua identidade musical e com o compromisso de democratizar a arte, componente da cultura comum a todos (WILLIAMS, 1958; 2011).

**Gráfico 5 – Formação acadêmica**



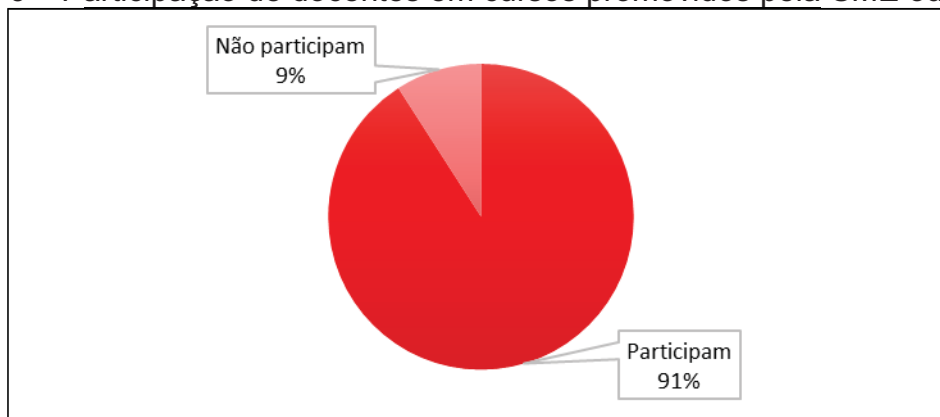
Fonte: Dalcol, 2018.

O gráfico 5 demonstra que a maioria dos professores (70%), é licenciado em Pedagogia, portanto, unidocente. Com o programa PARFOR, alguns docentes cursaram uma segunda licenciatura em Música na UFPR, sendo que uma professora participante da pesquisa o frequenta este ano. Um docente é licenciado em Artes Visuais e as demais graduações cursadas perpassam áreas distintas às linguagens artísticas, como Matemática, Sistemas de Informação, Educação Física e História. Além da graduação, a pesquisa contemplou cursos de especialização: 79% dos participantes possuem um ou dois cursos de especialização.

### 6.2.3 Desenvolvimento profissional/formação continuada

Quando indagados sobre formação continuada, 91% dos participantes declararam que participam de cursos formativos em serviço.

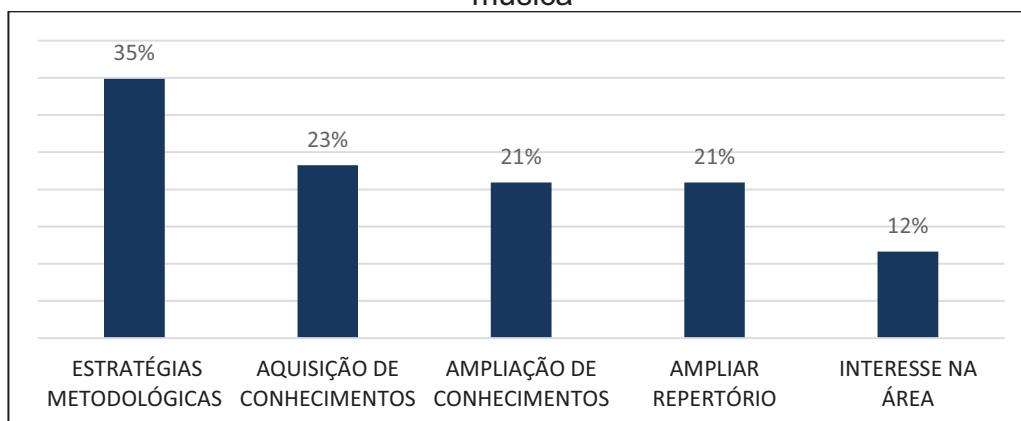
**Gráfico 6** – Participação de docentes em cursos promovidos pela SME ou externos



Fonte: Dalcol, 2018.

As respostas negativas sobre a participação em cursos no gráfico 6 (9%), equivalem às três declarações: duas dizem respeito à impossibilidade de participação nos dias em que os cursos são ofertados, pois tratam-se de docentes que atuam em outras áreas e a última, a “falta de tempo.” O gráfico 7 elucida as respostas sobre a intenção dos docentes em participar de cursos de formação continuada:

**Gráfico 7** - Qual a intenção de participar de cursos em formação continuada em música

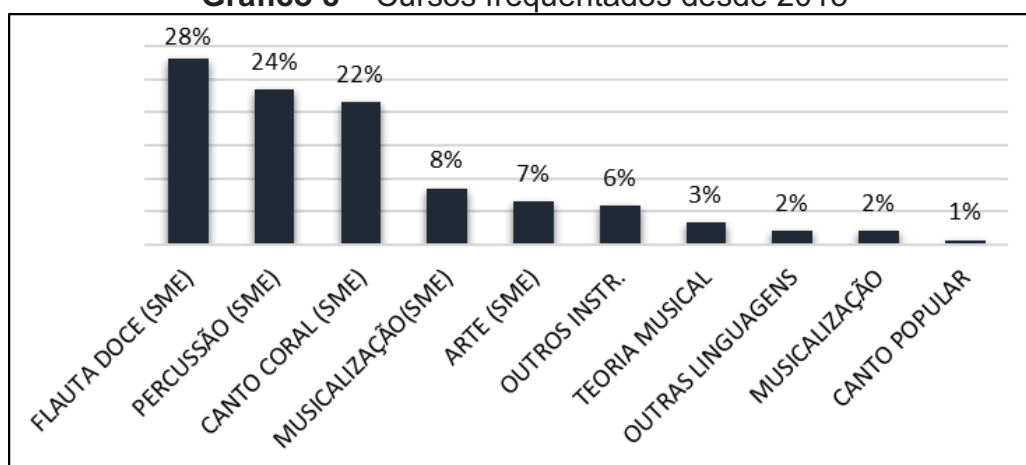


Fonte: Dalcol, 2018.

Dentre as razões apontadas para a procura por cursos de formação, a necessidade de abordagens em estratégias metodológicas é a mais alta (35% das respostas). Nota-se o grupo que alegou frequentar cursos para “aquisição de conhecimentos” (23%) é similar em tamanho ao daquele que procura ampliar seus conhecimentos, (21%) o que pode demonstrar o crescimento gradativo de uma autoestima profissional e musical, especialmente se as estratégias metodológicas forem consideradas necessidades daqueles que já atuam com a educação musical e pretendem renovar, atualizar-se. Os cursos são fonte considerável de repertório musical para 21%, enquanto o interesse na área é mencionado por 12%. Ressalta-se que a questão é aberta e o mesmo docente pode mencionar uma ou mais respostas.

A grande procura por cursos de formação com caráter metodológico pode ser explicada pela quantidade de docentes em fase de carreira até seis anos, conforme demonstrado nos gráficos 2 e 3 (10 professores), que se identificam na fase de “estabilização” delimitada por Huberman (1992) - que aponta o interesse e preocupação com fatores didáticos dos docentes. Por outro lado, dois pontos também precisam ser avaliados: alguns docentes mais antigos, que passaram a atuar com a educação musical nos últimos anos, precisaram se adaptar aos conteúdos e metodologia da música, o que também justifica a procura por questões metodológicas e de aquisição de conhecimentos; ressalta-se que, em sua maioria, os professores são unidocentes, o que justifica a necessidade por estratégias metodológicas, além de aquisição e ampliação de conhecimentos em educação musical.

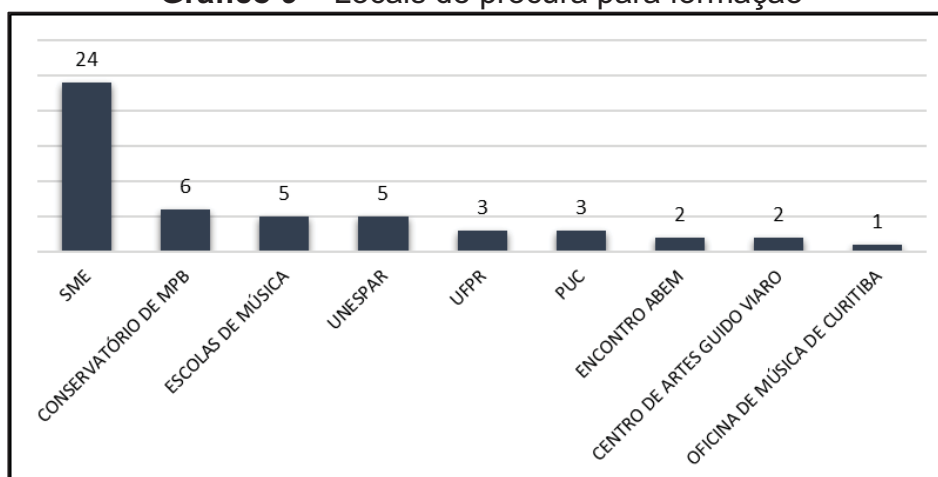
**Gráfico 8 – Cursos frequentados desde 2015**



Fonte: Dalcol, 2018.

Segundo o gráfico 8, os cursos mais frequentados pelos respondentes referem-se aos de musicalização por meio de instrumentos musicais como a flauta doce e o canto da SME: flauta doce (28%), percussão (24%) e canto coral (22%), seguidos por musicalização (8%) e cursos em Arte (7%) também ofertados pela SME. Cursos específicos de instrumentos musicais (6%), teoria musical (3%) e canto popular (1%) também aparecem demonstrando a necessidade do docente em tocar um instrumento musical, cantar e compreender o processo musical. Salienta-se que o mesmo participante pode revelar várias respostas, e que os interessados nessa especificidade são, em sua maioria, frequentadores dos cursos de musicalização. De acordo com Penna (2010), a musicalização é o objetivo fundamental da educação musical na escola básica, e seu acesso é essencial aos estudantes e docentes. Nessa perspectiva, os cursos em educação musical precisam oferecer possibilidades que contemplem a experiência musical direta do professor – em seu benefício e, posteriormente, dos seus estudantes – por meio de propostas que contemplem ouvir, apreciar, cantar, tocar, criar, experimentar, improvisar (BELLOCHIO e FIGUEIREDO, 2009) sob uma perspectiva abrangente de educação musical (FRANÇA; SWANWICK, 2002). É pertinente salientar que a apreciação musical, segundo os autores citados, é uma relevante forma de experiência musical a ser utilizada na musicalização, sendo incentivada por educadores musicais como Beyer (1999), Freire (2001), Wuytack e Boal Palheiros (1995), entre outros.

**Gráfico 9 – Locais de procura para formação**



Fonte: Dalcol, 2018.

O gráfico 9 complementa o anterior e demonstra as instituições que ofertam os cursos frequentados pelos docentes da RME. Os cursos ofertados pela SME de Curitiba têm o maior índice de participação, com 24 respostas. O Conservatório de Música popular Brasileira e escolas/academias particulares de música destacam-se em seguida com 6% e 5% respectivamente, lembrando que o participante pode frequentar vários locais. As Universidades também aparecem como opção de formação continuada em música: UNESPAR (campus FAP e EMBAP) com 5 participações e UFPR e PUC com três cada uma. Outros espaços dizem respeito ao Encontro da ABEM Sul (2), Centro de Artes Guido Viaro (2) e a Oficina de Música de Curitiba com uma participação.

#### 6.2.4 Vivência musical

Quando questionados sobre o que a música representa em suas vidas, 26 participantes responderam que música é a expressão de sentimentos e a própria história de vida, enquanto 8, ao desenvolvimento pessoal e profissional, conforme algumas respostas selecionadas nos quadros a seguir:

**Quadro 6 – Vivência musical 1**

<b>Expressão de sentimentos e histórias de vida</b>
Alegria, emoção, calma, equilíbrio, liberdade, sentimento de paz, momentos de encontro consigo mesmo, qualidade de vida, bem-estar.
Descontração, relaxamento prazer, diversão, inspiração, reflexão, concentração, introspecção, recordação, possibilita novas experiências, energia, alívio do stress, bons momentos, criatividade.
A música é a minha vida, a minha alma.
Adoro ouvir música.
A música me anima em momentos difíceis.
A música permeia meu dia a dia do momento em que acordo até a hora de dormir
Amo música. É a parte relaxante e divertida da minha vida
É parte da minha vida pois estudei piano vários anos além de teoria e harmonia musical.
Uma herança dos meus pais.
Toda a minha vida, desde a infância, é regada por música.
É todo o meu caminhar da vida desde criança

Fonte: Dalcol, 2018.

**Quadro 7 – Vivência musical 2**

<b>Desenvolvimento pessoal e profissional</b>
Meu desenvolvimento pessoal.
Objetivos e dedicação
Perspectiva de futuro e opção valiosa para a prática pedagógica
É uma área que me completa. Me sinto realizada em viver a música na minha vida pessoal e no trabalho e ver os resultados na vida dos estudantes que aprendem e levam para sua vida, assim como o quanto se desenvolvem intelectualmente e socialmente.
Formação cultural, desenvolvimento cognitivo e motor.
Realização pessoal e profissional, paixão...

Fonte: Dalcol, 2018.



As vivências dos professores com a música constituem importantes expressões da cultura, especialmente sob a perspectiva de cultura comum de Williams (1958), representada pelas experiências e significados pessoais e sociais de um indivíduo. Nas frases selecionadas podem-se observar, também, diferentes funções da música e as dinâmicas da identidade musical – a identidade na música e a influência da música na identidade (HARGREAVES; MIELL; MACDONALD, 2002), além de esferas características da identidade profissional de professor de música (LIBÂNEO, 2004; MARCELO, 2009; PIMENTA, 2000).

O relato de um participante da pesquisa ratifica essas considerações ao retratar um pouco da história pessoal e profissional com a música e a educação musical na RME de Curitiba:

#### Quadro 8 - Relato

Desde a infância, tenho contato com a música. Meu pai toca violão e gosta muito de cantar. Quando ainda era criança, meu pai chamava a mim e a meus irmãos para cantarmos uma moda juntos. Eu amava!!! Até hoje, quando nos encontramos, ele faz assim (...) A música sempre me atraiu, sempre me remetia à boas recordações de momentos especiais da minha vida. Sempre gostei de imitar os cantores, tinha boa memória musical. Quando iniciei minha carreira na RME sempre dizia que meu sonho era trabalhar musicalização com os estudantes.

Na primeira oportunidade que surgiu, entre os cursos do Portal, me inscrevi. Era o curso de musicalização com ênfase no grupo Palavra Cantada, ministrado por Lilian Dalcol. Fiz o curso, amei de paixão e a partir daí outras oportunidades surgiram. Mas fui ter a oportunidade de poder trabalhar com a musicalização, no fim do ano de 2016. Foi quando a professora que trabalhava com o projeto de canto coral, em minha unidade, se aposentou, só então, pude assumir tal função. Confesso que fiquei um tanto receosa, insegura... Deu aquele medinho!!! Mas fui muito encorajada e incentivada pela minha amiga e companheira de trabalho Alda. Então, iniciei os cursos de formação para os projetos de canto coral, flauta doce e percussão e as coisas foram fluindo devagar.

Me inscrevi nas aulas de teclado na rua da cidadania e, no Projeto Nosso Canto. Até que um dia, uma das colegas de trabalho, postou no grupo de WhatsApp um curso de musicalização pela Fundação Cultural (ICAC), e resolvi me inscrever para concorrer à bolsa. Fui sorteada para os dois cursos, um de musicalização e flauta doce, e outro de percussão. Fui para este curso, mas não sabia nada da música, não tocava nenhum instrumento... Fiquei extremamente perdida, apesar de todos os professores dizerem que não seria necessário saber tocar algum instrumento ou ter formação musical, pois diziam que a música está em todas as pessoas. A partir deste dia, foi abrindo um leque de oportunidades na minha vida. Lá, conheci a professora Ângela Deeke Sasse, pude ter um contato maior e, conseqüentemente, soube do curso de extensão do projeto na EMBAP.

Me inscrevi, iniciei o curso e ainda permaneço. nesse mesmo tempo, surgiu o curso de teoria musical, na FAP, pelo projeto Musicroma. Foi muito corrido nesse período. Pois, trabalho o dia todo e ainda fazia alguns desses cursos à noite. Mas valeu muito a pena! E sou bastante feliz porque as portas foram se abrindo de uma maneira muito especial. E mais, nosso grupo de professores atuantes nos projetos de musicalização da Rede, recebeu algumas bolsas para participação na Oficina de Música de Curitiba. E sem esperar, fui sorteada para participar da oficina com a professora Enny Parejo. Foi fantástico!!! Só tenho a agradecer porque em pouquíssimo tempo, tive o privilégio de estar sob os cuidados de grandes profissionais da música. É uma honra para mim! Tenho um sonho de estudar música (graduação). Vejo que não é nada fácil, mas com persistência, vontade e determinação, todos podem chegar lá!!!

Agradeço a Deus em primeiro lugar, por ter me dado forças e bom ânimo para enfrentar a correria do dia a dia com responsabilidade, agradeço imensamente, em especial, à nossa supervisora e orientadora do projeto da Rede, Lilian Dalcol, que foi quem me incentivou e me inspirou desde 2009 (quando fiz meu primeiro curso) e ainda continua sendo minha base, também, à Ângela Sasse que também acreditou em mim e tem me ajudado muito, ao meu maestro Maico

Sant'anna, do coro no projeto nosso canto - Regional Cajuru, aos alunos do curso de música da FAP que criaram o projeto Musicroma - teoria musical, que foram incríveis, à minha amiga Alda que muito me incentivou, ao meu esposo que me acompanhou nessa jornada, inclusive participou de alguns dos cursos, e a direção da minha escola (...)

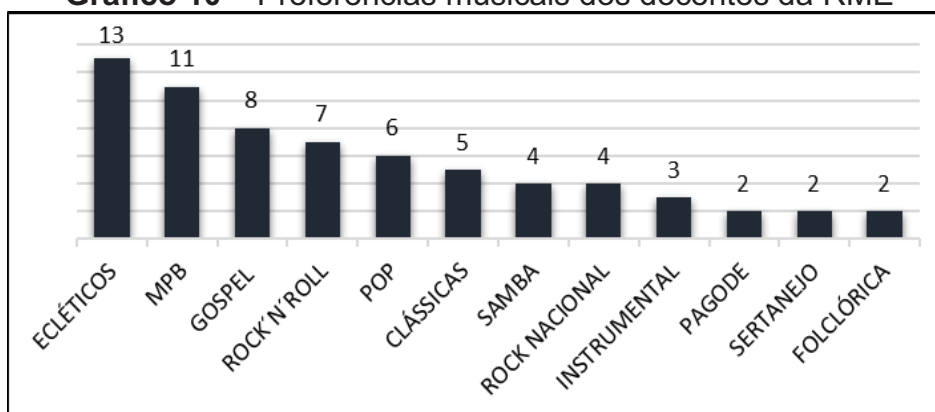
Fonte: Dalcol, 2018.

O relato demonstra a influência da música em várias fases da vida, na infância, na socialização da adolescência, no ambiente familiar e na carreira. Conforme Hargreaves, Macdonald e Miell (2004), a identidade musical está relacionada com a atividade social desempenhada pela música ao acompanhar variadas fases da vida humana. Uma das funções da música reside na contribuição para a formação da identidade individual e, posteriormente, da social.

#### 6.2.5 Repertórios musicais dos docentes da RME de Curitiba

O gráfico 10 representa as preferências musicais pessoais dos docentes do município de Curitiba. É relevante observar que a questão era aberta, isto é, o docente, livremente, poderia redigir gêneros e estilos musicais. Dessa forma, o gráfico foi organizado pelo número de respostas.

**Gráfico 10 – Preferências musicais dos docentes da RME**



Fonte: Dalcol, 2018.

Os gêneros e estilos musicais mais citados foram MPB (11 respostas), Gospel (8), Rock'n'roll (7), POP (6) e músicas "clássicas" (5), além de 13 pessoas que se declararam "eccléticas". Samba e Rock nacional receberam 4 menções, seguidos de "Instrumental", com 3 respostas. Pagode, Sertanejo e Música folclórica com duas respostas cada. O repertório musical do professor constitui sua geografia musical ou *musical geography*, conceito desenvolvido por Hargreaves, Hargreaves e North (2012) para ilustrar redes internas formadas por significados pessoais associados às

experiências sociais e à cultura. Nesse sentido, cada docente apresenta um universo único e subjetivo, formado por sua escuta musical a partir de suas vivências, intrinsicamente relacionado à sua identidade musical.

Quanto aos participantes que se declararam “eccléticos” (13 pessoas), as respostas demonstraram que suas opções variam de acordo com o humor ou estado emocional, e que a letra desempenha forte influência na escolha da canção, conforme o quadro abaixo:

**Quadro 9 – Preferências musicais: “eccléticos”**

<b>Eccléticos</b>
Depende do meu humor no momento.
Depende muito do dia, cada estilo varia com os momentos.
Todos os estilos, depende da época.
Músicas que tenham mensagens boas.
Todas que tem letra saudável, que não instigam a violência, sexo e discriminação da mulher.
Todas com melodia e alegres.

Fonte: Dalcol, 2018.

Conforme Hargreaves, Macdonald e Miell (2004) a regulação do humor e da emoção é uma das funções sociais da música. Além disso, autores como Croizer (1997); Larson (1995); Hargreaves e North (1999); Zillman e Gan (1997), corroboram que a audição musical está relacionada diretamente no desenvolvimento da identidade pessoal e social e na formação de relações interpessoais (PALHEIROS, 2006).

Assim, as respostas dos docentes sobre suas preferências musicais e suas escolhas em momentos distintos possibilitam a compreensão da influência da música na construção da identidade e na regulação do humor e da emoção, além de permitir a visualização da complexidade e variedade da diversidade musical no cenário docente municipal, especialmente quando se observa que 13 participantes citaram outros gêneros e estilos musicais cada um, conforme o quadro a seguir:

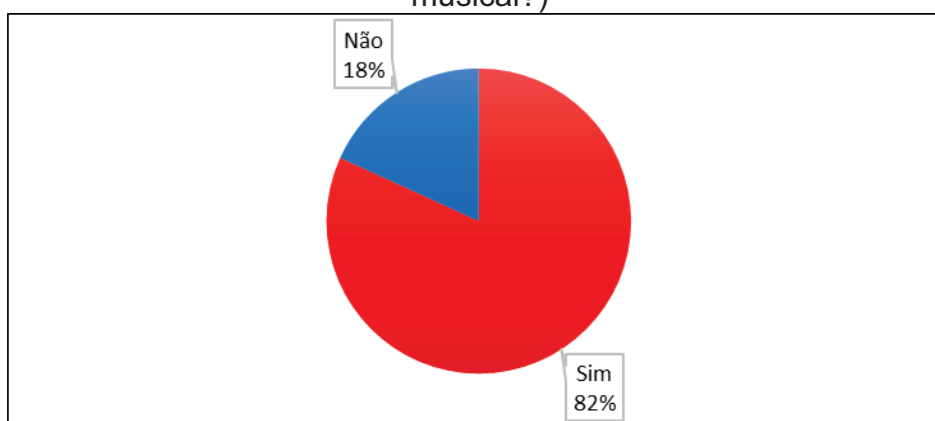
**Quadro 10 – Gêneros e estilos musicais citados apenas uma vez**

<b>Diversos</b>		
Axé	Moda de viola	Rap
Barroca	Música de concerto	Reggae
Dance	Música eletrônica	Reggaeton
Forró	Ópera	Temas de novelas
Jazz		

Fonte: Dalcol, 2018.

É possível perceber nas preferências musicais dos docentes escolhas diversificadas, que elucidam pessoas cujas identidades musicais individuais e sociais (TAJFEL, 1972) demonstram contextos culturais variados, vividos cotidianamente (WILLIAMS, 1958) e que, portanto, precisam ser valorizadas em sua diversidade (PENNA, 2006).

**Gráfico 11** – Práticas musicais docentes (cantam ou tocam um instrumento musical?)



Fonte: Dalcol, 2018.

No gráfico 11, verifica-se a respeito das práticas musicais docentes, 82% do grupo declarou cantar ou tocar um instrumento musical, um número expressivo no cenário da educação municipal curitibana.

Os papéis estabelecidos na música de compositor, músico, ouvinte, etc. são funções constituídas na cultura das sociedades e, portanto, variam de acordo com o lugar. Nesta perspectiva, a concepção de músico ou não-músico pode estar relacionada a esses papéis sociais, de acordo com Cook (1998). Além disso, as ideias e concepções sobre saber música e ser músico são construídas historicamente, assim como o papel da arte nas sociedades (WILLIAMS, 2011). Os papéis sociais na música são estudados dentro do que Hargreaves, Macdonald e Miell (2004) denominam de identidade na música e constituem um campo da identidade musical, assim como as influências da música na identidade do indivíduo.

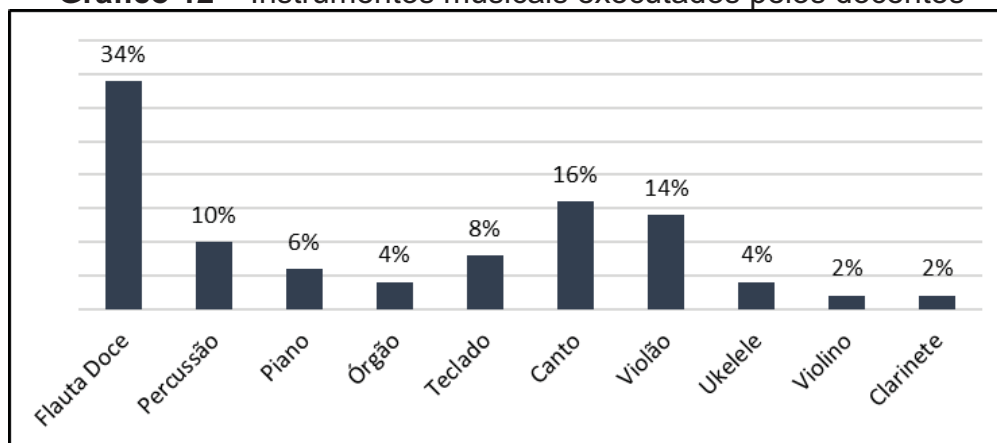
Embora a maioria dos participantes da pesquisa declare cantar ou tocar um instrumento, cinco respostas demonstram que alguns docentes não enxergam a si mesmos como músicos, ainda que cantem ou toquem em suas aulas:

**Quadro 11** – Sobre cantar ou “fazer música”

Canto só com meus alunos. Não toco nenhum instrumento.
Faço um som com os alunos.
Só de percussão.
Ainda estou no repertório folclórico infantil, cantando com os alunos.
Só de improviso com os alunos nas aulas de música, com instrumentos alternativos.

Fonte: Dalcol, 2018.

Segundo Hargreaves (2005), as pessoas apresentam visões diferentes sobre suas habilidades, e suas experiências, na infância, podem determinar, ao longo da vida, a confiança e o rendimento para entender a si mesmo como instrumentista ou cantor. Nesse sentido, compreender ou não suas ações intencionais com o canto, elementos de percussão e outras práticas musicais em sala de aula como “fazer música”, “tocar um instrumento” ou “cantar”, pode estar relacionado com as experiências de vida com a música e os ambientes socioculturais pelos quais a pessoa passou, sejam na própria escolarização em que a escola demonstrou sua dificuldade histórica em valorizar as artes (CHARLOT, 2000) ou na resistência da sociedade em reconhecer as artes que configuram o entretenimento como legítimas (BOURDIEU; DARBEL, 2016).

**Gráfico 12** – Instrumentos musicais executados pelos docentes

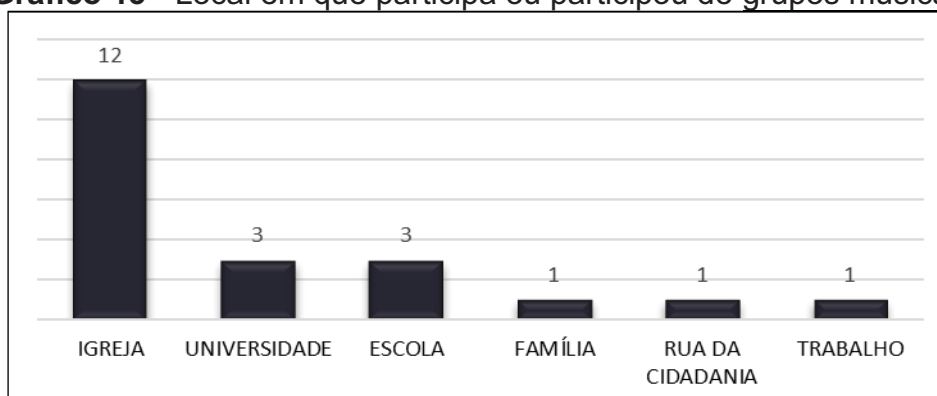
Fonte: Dalcol, 2018.

O gráfico 12 mostra os instrumentos musicais executados pelos docentes. A flauta doce é o instrumento mais tocado (34%) seguida do canto (16%) do violão (14%) e por instrumentos de percussão (10%). Pela experiência da pesquisadora com o grupo, sabe-se que muitas vezes os docentes iniciam o estudo da flauta doce e da percussão nos cursos de formação e, posteriormente, partem para o aprofundamento

nesses instrumentos, especialmente a flauta doce, ou para o estudo de novos instrumentos como o violão, o teclado ou o canto. Percebe-se que a grande maioria do grupo toca instrumentos musicais ou canta, o que pode indicar, significativamente, uma predisposição para se trabalhar com instrumentos ou com a voz, ao menos em nível amador.

Como sugestão para próximas investigações, pode-se aprofundar as concepções dos docentes sobre ser músico amador ou profissional, no Brasil, e no cenário curitibano, assim como a importância do professor músico na educação musical da escola básica. Outra temática para pesquisa pode envolver a resposta do docente sobre tocar “apenas percussão” e verificar as concepções dos docentes sobre instrumentos musicais e uma possível hierarquia entre eles.

**Gráfico 13** - Local em que participa ou participou de grupos musicais



Fonte: Dalcol, 2018.

A Igreja é o local de maior atividade musical: 12 docentes participam ou participaram de grupos musicais nela, seguidas na Universidade e da escola com 3 participantes cada uma. A família, a Rua da Cidadania<sup>54</sup> e o trabalho foram mencionados por uma pessoa cada.

Verifica-se que os espaços sociais frequentados pelos indivíduos da pesquisa são definidores de suas experiências musicais. Tais espaços ou instituições permeiam o habitus (BOURDIEU e DARBEL, 2016) dos professores, cujas práticas musicais foram incentivadas e orientadas, em alguns casos, desde a infância, como àquelas

<sup>54</sup> As Ruas da Cidadania oferecem à população dos bairros serviços municipais, estaduais e federais e pontos de comércio e lazer. Cursos como os de instrumentos musicais e grupos corais são ofertados em algumas sedes. Ver <https://www.urbs.curitiba.pr.gov.br/comunidade/equipamento/ruas-da-cidadania>.

proporcionadas pela igreja. Neste sentido, as experiências musicais vivenciadas nesses espaços influenciam a identidade pessoal e a musical dos docentes.

Algumas vivências nesses espaços ou instituições foram descritas pelos participantes e revelam experiências culturais comuns, cotidianas e significativas (WILLIAMS, 1958)

**Quadro 12 – Vivências musicais individuais ou em grupo**

<b>IGREJA</b>
Comecei a trabalhar com corais infantis na igreja aos 13 anos. Em 2009 comecei na escola onde atuava um grupo coral e há 3 anos formei junto com uma colega outro coral na escola que atuo hoje.
Meu pai nunca foi alfabetizado, mas era violonista autodidata. Adorava ver e ouvir ele tocando. Herdei o gosto pela música dele. Em 1988 comecei a ter aulas de violão com uma moça da minha igreja (...). Entrei para um grupo musical feminino que precisava de baixista – fiz um ano de aula de baixo na escola de música (...)
Participo de coral na igreja como regente. Já participei de vários grupos musicais em igrejas.
Sim, participo de um grupo cristão que canta em uma casa de reabilitação, cantamos apenas músicas cristãs de vários estilos.
Orquestra da Congregação Cristã.
<b>UNIVERSIDADE/ESCOLA TÉCNICA</b>
Quando estava no segundo ano da graduação fui convidada por uma professora para cantar em um evento do Pró-infantil para aproximadamente 400 pessoas. Cantei MPB, foi muito marcante para mim.
Roda de música na Escola Técnica, reunião de família, reunião de amigos a noite na porta de casa, karaokês...
<b>FAMÍLIA</b>
Tínhamos um projeto musical na família, mas depois que o meu irmão faleceu, o projeto foi interrompido. Atualmente trabalho com um Projeto de percussão e Coral com as crianças da UEI XXX - Grupo XXX.
<b>TRABALHO</b>
Fui professora de piano dos anos iniciais, dei aula de musicalização infantil, na Prefeitura tive um coral na escola XXX, e atualmente trabalho com Arte.

Fonte: Dalcol, 2018.

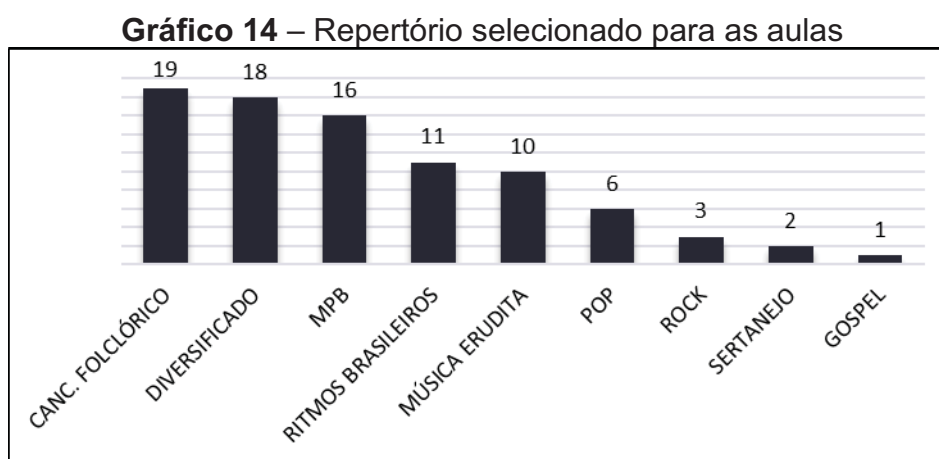
Nas respostas observa-se uma confirmação da afirmativa de Souza (2014) que explicita que múltiplos espaços formam musicalmente. Em conformidade à autora, verifica-se que se ensina e aprende música em espaços diferentes, além do acadêmico/escolar: na igreja, na família, e em outras situações (sejam formais ou não-formais).

A participação em grupos corais – seja cantando ou regendo – grupos instrumentais, mistos e em aulas de instrumento proporcionados pela igreja, é claramente percebida. Essas experiências, assim como as vivenciadas em família, na escola, na universidade ou no trabalho, influenciam a forma de ser professor de música em Curitiba, ou seja, fazem parte da identidade profissional dos docentes.



### 6.2.6 Repertório musical para a educação musical escolar

De acordo com Forquin (1993), os conteúdos de ensino são produto de uma seleção dentro da cultura. Nesse sentido, a seleção de repertório musical é protagonizada pelo docente que escolhe determinadas músicas para suas aulas, intencionalmente.



Fonte: Dalcol, 2018.

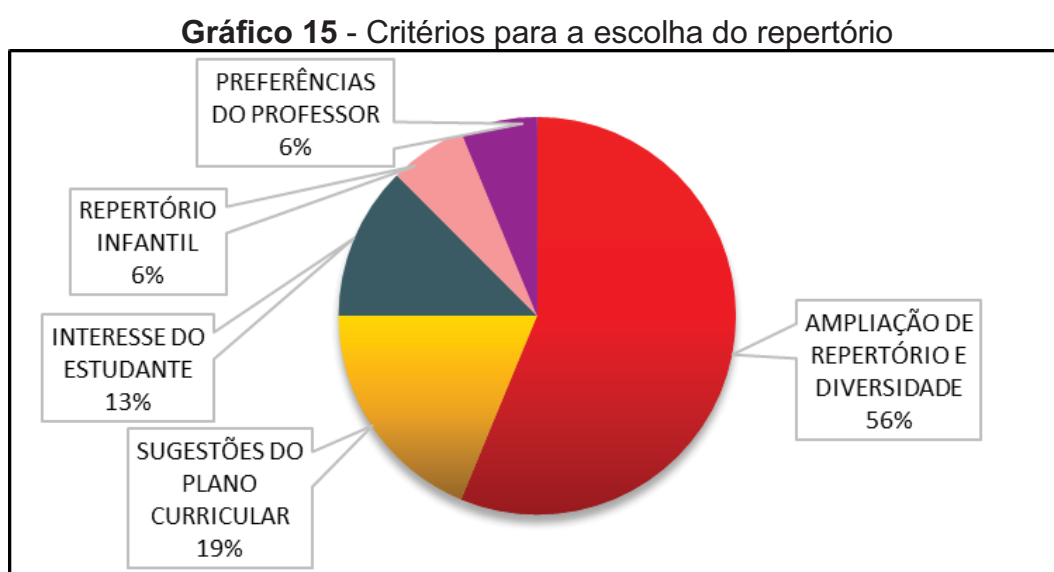
Como cada participante da pesquisa poderia descrever livremente o repertório que utiliza em suas aulas, a mesma pessoa pode citar um ou mais estilos ou gêneros musicais. O cancionário folclórico foi citado por 19 respondentes, seguido de um repertório diversificado indicado por 18 pessoas, e por MPB, 16 participantes. Ritmos brasileiros, Música erudita e Pop aparecem com 11, 10 e 6 citações, enquanto Rock, Sertanejo e Gospel foram mencionados por 3, 2 e 1 pessoa respectivamente.

Dentre as descrições dos professores a respeito de um “repertório diversificado” para as aulas de música, opção de 18 participantes citada no gráfico acima, destacam-se as escolhas sobre repertórios que contemplem a diversidade cultural, gêneros e estilos variados, e músicas midiáticas e não midiáticas.

É importante lembrar que um repertório que contemple a diversidade cultural precisa ultrapassar o caráter monocultural da educação (CANDAU, 2013) e possibilitar o acesso dos estudantes a músicas de diferentes culturas, sejam tonais ou atonais, de épocas, gêneros e estilos musicais variadas, incluindo-se a música contemporânea, pois, de acordo com Delalande (1995), cabe à educação musical

acolher a multiplicidade de manifestações musicais e as formas de experienciar a música cotidianamente.

Bourdieu (2017) e Williams (2011) atentam para o fato de que a seleção escolar é desprovida de neutralidade e as escolhas são feitas de acordo com as concepções em voga na escola, cultura e sociedade. Observa-se que o repertório utilizado nas três modalidades de oferta da educação musical no município de Curitiba (componente curricular Arte, Oficinas de Música na Educação Integral e Projetos de Música) é selecionado com intenções variadas, conforme demonstrado no gráfico 15:



Fonte: Dalcol, 2018.

A maioria das respostas sobre os critérios para a escolha do repertório demonstra que a ampliação de repertório e diversidade é a maior preocupação dos docentes (56%). As sugestões do Plano Curricular influenciam as escolhas para 19% dos participantes, enquanto o interesse do estudante é citado por 13%. Escolhas a partir do repertório infantil e das preferências do professor são opções de 6% dos participantes cada uma.

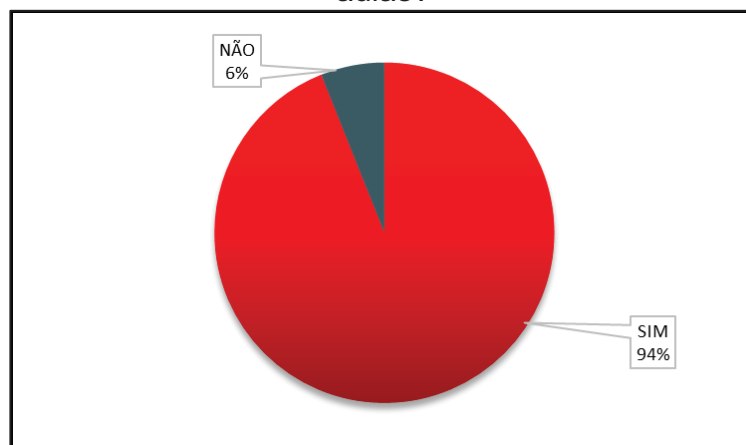
Ao comparar o repertório utilizado nas aulas (gráfico 15) com o repertório dos docentes (gráfico 9), é explícito que, em sua maioria, os repertórios musicais são diferentes, o que pode significar que realmente o docente busca um repertório de trabalho em benefício da ampliação cultural de seus estudantes, como demonstra o gráfico 15. Nessa perspectiva, percebe-se um cruzamento de culturas (CANDAU, 2013) entre docentes e estudantes.

Como contribuição ao trabalho de ampliação de repertório desenvolvido, sugere-se que um trabalho aprofundando com a apreciação musical faça parte do cotidiano do ensino da música, conforme orienta Beyer (2012), possibilitando um maior número de possibilidades de experiências musicais, sejam nas aulas de Arte, nas Oficinas ou nos Projetos de Música. É importante ressaltar que ampliar conhecimentos e repertórios significa transmitir e socializar o que já foi criado culturalmente, sob uma perspectiva democrática e justa (WILLIAMS, 2011). Além disso, o trabalho com a apreciação musical engajado à ampliação de repertório e à diversidade cultural pode representar um rico enfoque à musicalização de estudantes e docentes do ensino fundamental 1 (PENNA, 2012; SWANWICK, 2003).

A partir do variado repertório docente expresso no gráfico 9 e do repertório de trabalho (gráfico 15) outras considerações podem ser realizadas. A importância dada pelos docentes à ampliação do repertório para obras novas (HARNONCOURT, 1996) é significativa (SWANWICK, 2003). Retoma-se que o docente poderia oferecer várias respostas e, a respeito das escolhas de um repertório que faz parte do interesse do estudante, nesta pesquisa, valida-se conforme Williams (2011) que aponta que as músicas midiáticas (dos meios de comunicação de massa) não podem ser consideradas ruins apenas por sua origem. Nessa direção, Fialho (2016) incentiva a compreensão do docente sobre o que atrai o público infantil, o repertório e o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo em sala de aula. O professor pode partir do repertório do estudante e ampliar gêneros e estilos musicais, afinal, o papel docente seria de mediador, curador para a autonomia de escolha do estudante (CORTELLA; DIMENSTEIN, 2015).

O critério de escolha de música “para criança” pode se tornar um tema para novas pesquisas, abordando a ampliação e a diversidade cultural.

**Gráfico 16** – Repertório dos cursos da formação continuada contribui com suas aulas?



Fonte: Dalcol, 2018.

Quanto ao repertório musical disponibilizado em cursos, 94% dos docentes acredita que contribui para a sua prática, enquanto 6%, duas pessoas, disseram que não contribui. As respostas mais relevantes encontram-se nos quadros a seguir:

**Quadro 13** – Contribuições do repertório de cursos de formação da SME

Ampliam o repertório pessoal e/ou dos estudantes (13 respostas)	Ampliam o meu repertório musical e dos alunos
	Além de ampliar o meu repertório, muitas vezes ajuda a pensar em formas diferentes de abordar os conteúdos
	Troca de experiências e ampliação de repertório.
	Amplia nosso conhecimento.
	Porque é acessível, variado e as crianças e eu gostamos.
	Amplia e assegura boa qualidade.
O repertório condiz com a especificidade do trabalho em sala de aula (9 respostas)	São ideias consistentes.
	Porque vem de encontro com atividades muito didáticas e de fácil entendimento
	Porque é um repertório perfeito para a faixa etária dos alunos.
	Devido a praticidade e a ludicidade do repertório, além das sugestões de instrumentos alternativos.
	Por serem temas de conteúdos que devem ser abordados nas aulas
O repertório dá segurança e auxilia às escolhas (6 respostas)	É uma honra poder entrar em contato com esse universo. Assim facilita. Sou muito grata quando me oportunizam.
	Em meio a uma cultura musical presente em todos os lugares, o repertório que nos é fornecido me dá segurança e direcionamento.
	São fundamentais, como não tenho formação em música são nesses poucos momentos que eu preciso absorver o máximo de informação para poder planejar as aulas com um repertório de qualidade.
	Por ser passado por quem conhece sobre o assunto.
	Demonstra que é possível trabalhar com todos os gêneros de maneira lúdica, respeitando as particularidades de cada estudante
	Porque são bons.
Não contribuem (duas respostas)	Não fui em nenhum curso, não conheço.
	Os cursos de formação da Prefeitura sempre apresentam o mesmo repertório, muda pouca coisa.

Fonte: Dalcol, 2018.

Conforme o quadro acima, os cursos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação contribuem positivamente com o planejamento das aulas dos professores e com a ampliação de seu repertório pessoal e profissional, impactando na ampliação de repertório dos estudantes. Neste sentido, André (2010) elucida que as ações formativas precisam atingir a qualidade de ensino assim como a qualidade de aprendizagem dos estudantes.

Os docentes também demonstram que os repertórios sugeridos no processo formativo atendem às necessidades das etapas de sua vida profissional (VAILLANT e MARCELO, 2012). Assim, por meio das respostas, observa-se que os iniciantes não licenciados em Música sentem-se seguros com as propostas dos cursos, ao passo que os docentes com mais tempo de caminhada identificam-se com as trocas e socializações entre proponentes e pares, demonstrando a necessidade da formação acontecer contínua e evolutivamente, de acordo com a realidade dos professores (ROMANOWSKI, 2007) e de forma reflexiva, que incentive sua autonomia profissional. (VAILLANT e MARCELO, 2012)

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa buscou-se investigar a identidade profissional de professores de música da Rede Municipal de Ensino de Curitiba e seus repertórios musicais. O estudo foi realizado por meio de uma pesquisa documental a partir de um levantamento de dados sobre o contexto e por uma *survey*, com a aplicação de questionário aos professores.

A partir dos resultados verifica-se a existência de um grupo de professores coeso nos últimos oito anos nas escolas municipais de Curitiba, que apresenta a constituição de uma nova identidade profissional, a de professor de música, inexistente até a última década. Os docentes atuam em uma ou mais modalidades de oferta de ensino de música ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba: no componente curricular Arte, em Oficinas de Música na Educação Integral ou em Projetos de Música.

O grupo é formado por licenciados em Pedagogia (70%), licenciados em Música (15%), além de profissionais de outras áreas. Os docentes também apresentam tempos de carreira e de atuação com a música distintos, mas sua identificação pessoal e profissional com a educação musical e com a música são elementos evidentes de sua identidade profissional, constituída, entre outros elementos, na prática escolar e com a contribuição de encontros promovidas pelo processo formativo como cursos, reuniões, socializações e trocas entre os pares, apreciação de espetáculos musicais e em eventos pedagógicos com a participação de estudantes.

É possível afirmar que o grupo de professores participa do processo formativo em busca de aquisição e ampliação de conhecimentos em música e que a grande procura por cursos de formação com caráter metodológico pode contemplar duas realidades: a quantidade de docentes em fase de carreira até seis anos, que se identificam na fase de “estabilização” balizada por Huberman (1992) e pela maioria do grupo ser formada por unidocentes. As propostas formativas preveem conteúdos que contribuem para a musicalização dos professores ao mesmo tempo que os instrumentalizam para o trabalho pedagógico de musicalizar os estudantes.

Dessa forma, o processo de desenvolvimento profissional direcionado na musicalização torna-se essencial à trajetória e à construção da identidade pessoal e profissional dos docentes. Os cursos mais procurados oferecem propostas de

musicalização por meio da flauta doce, percussão e canto coral e são ofertados pela Secretaria Municipal de Educação.

Em relação aos repertórios musicais, a pesquisa comprovou que o processo formativo desenvolvido pela SME também contribui significativamente na ampliação do repertório pessoal e profissional dos professores, impactando na ampliação de repertório dos estudantes. Em outras palavras, o processo formativo de desenvolvimento profissional tem atingido a qualidade de ensino assim como a qualidade de aprendizagem dos estudantes (ANDRÉ, 2010) e proporciona segurança aos profissionais não licenciados em Música e aos iniciantes, além de promover trocas de experiências e socializações entre os pares, unidocentes e especialistas.

Os repertórios musicais dos professores apresentam suas vivências, suas identidades musicais intrinsicamente ligadas a cultura e à diversidade. Observou-se que os repertórios pessoais e os utilizados em sala de aula são distintos e que os repertórios utilizados em aulas apresentam a preocupação com a ampliação cultural dos estudantes.

Outras vivências musicais também foram demonstradas pelos professores ao relacionarem a música a sua história de vida, a expressão de seus sentimentos e ao seu desenvolvimento pessoal social, condições partícipes de suas identidades musicais. (HARGREAVES, MACDONALD E MIELL, 2004) A pesquisa demonstrou uma predisposição para os docentes cantarem ou tocarem um instrumento musical: a flauta doce é o instrumento mais tocado seguida do canto, do violão e de instrumentos de percussão. Muitos profissionais iniciam o estudo da flauta doce e de instrumentos de percussão nos cursos promovidos pela mantenedora e partem para o aprofundamento destes instrumentos ou para o estudo de instrumentos harmônicos como violão e teclado.

Os professores relataram terem participado de grupos musicais em diferentes espaços sociais, na igreja, na escola, na universidade e no trabalho. Verificou-se que a igreja é o espaço de maior adesão, pois um expressivo número de docentes declarou participar ou ter participado de grupos musicais cantando, tocando ou regendo e em aulas de música. A igreja, enquanto espaço ou instituição social, permeia o habitus dos professores, e é definidora de suas experiências musicais, influenciando identidades pessoal, social e musical.



Observou-se que os repertórios musicais utilizados em sala de aula dos profissionais cujas vivências vocais ou instrumentais aconteceram na igreja, não são religiosos, com a exceção de um docente que declarou utilizar música gospel além de um repertório diversificado culturalmente. Assim, reafirma-se que o grupo é coeso, que procura uma direção comprometida com a educação musical, mesmo tendo formação inicial e experiências musicais diversas, participa das ações para o desenvolvimento profissional propostas pela Secretaria Municipal de Educação e procura possibilidades externas como aulas de instrumento, cursos de formação continuada, além de formação acadêmica (PARFOR e licenciaturas em música) e cursos de especialização na área.

Como sugestão ao processo formativo, a mantenedora poderia estabelecer parcerias com instituições públicas de ensino de instrumento e canto, como o Conservatório de MPB de Curitiba e as ruas da Cidadania, para a oferta de aulas de instrumento, canto e a participação em grupos instrumentais ou vocais, ampliando as possibilidades de acesso.

Com a pesquisa constatou-se que o ensino de música na Rede Municipal de Ensino de Curitiba é institucionalizado e ofertado pela mantenedora em três modalidades – no componente curricular Arte, na Educação Integral sob a forma de Oficinas de Música e em Projetos de Música em caráter extracurricular. Faz-se necessária a conscientização sobre a importância da educação musical enquanto conhecimento, um saber relevante a todas as unidades, e da valorização do professor de música, que muitas vezes, exerce várias funções. A identidade de professor de música que surge nesta década é essencial à continuidade do trabalho e a sua qualificação, pois junto a ela, entrelaçam-se identidades musicais de professores cujo desenvolvimento pessoal e profissional também precisa ser valorizado e incentivado.

Para futuros estudos sugere-se a investigação de questões referentes a relevância do professor ser músico, amador ou profissional, que estuda um instrumento musical ou canto. Outras questões apareceram na pesquisa e poderiam ser estudadas como o conceito de músico, seja cantor ou instrumentista e a ideia de música para criança, concebida por professores de educação musical.

Concluindo, observa-se que a identidade profissional dos docentes de música das escolas municipais de Curitiba é caracterizada pelas experiências escolares possibilitadas pelas três modalidades de oferta do ensino de música na Rede Municipal de Ensino, pelo processo formativo de desenvolvimento profissional (que

incentiva a socializações entres pares), pela predisposição em cantar ou tocar um instrumento musical e pelas experiências musicais constituintes de suas identidades musicais em diferentes épocas e espaços sociais.

## 8 REFERÊNCIAS

ALAMBERT, F. Arte como mercadoria. In: WILLIAMS, R. **Palavras-chave**: um vocabulário de cultura e sociedade. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 409-411.

ALFERES, M. A.; MAINARDES, J. A formação continuada de professores no Brasil. **Seminário de Pesquisa do PPE**, Maringá, p. 1-13, maio 2011. Disponível em: <[http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario\\_ppe\\_2011/pdf/1/001.pdf](http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2011/pdf/1/001.pdf)>. Acesso em: 15 julho 2018.

ÁLVARES, S. L. A. Vertentes do saber musical: precedentes e conseqüentes epistemológicos rumo a uma fundamentação filosófica abrangente para uma educação musical contemporânea. In: ILARI, B. S. (Org.). **Em busca da mente musical**. Curitiba: UFPR, 2006. p. 429-452.

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

AQUINO, O. F.; BORGES, M. C.; PUENTES, R. V. Formação de professores no brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 42, p. 94-112, jun. 2011. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/view/3301/2926>>. Acesso em: 25 abr. 2018.

ARROYO, M. **Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical**: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música. 1999. 215 f. Tese (Doutorado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

ARROYO, M. Educação Musical na Contemporaneidade. In: II SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA DA UFG, 2., 2002. Goiânia. **Anais...** Goiânia: Editora da UFG, 2002. p. 18-29.

ARROYO, M. et al. Transitando entre o formal e o informal: um relato sobre a formação de educadores musicais. In: 7º SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7., 2000. Londrina. **Anais...** Londrina: UEL, 2000. p. 77-90.

BABBIE, E. **Métodos de Pesquisas de Survey**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

BARTHES, R. **O óbvio e o obtuso**. Trad. Léa Novais. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BASTIÃO, Z. A. **A abordagem AME – Apreciação Musical Expressiva – como elemento de mediação entre teoria e prática na formação de professores de música**. 2009. 293 f. Tese (Doutorado em Música) - Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

BASTIÃO, Z. A. A abordagem AME: elemento de mediação entre teoria e prática na formação de professores de música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 23, p. 15-24, mar. 2010.

BEAUMONT, M. T.; BAESSE, J. A.; PATUSSI, M. E. Aula de música na escola: integração entre especialistas e professoras na perspectiva de docentes e gestores. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 14, p. 115-123, mar. 2006.

BELLOCHIO, C. R.; FIGUEIREDO, S. L. F. D. Cai, cai balão... Entre a formação e as práticas musicais em sala de aula: discutindo algumas questões com professoras não especialistas em música. **Revista Música na Educação Básica**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 36-45, outubro 2009.

BEYER, E. Apreciação musical por músicos experientes. In: BEYER, E.; KEBACH, P. (Org.). **Ideias para educação musical**. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 123-133.

BEYER, E. Apreciação musical por músicos experientes. In: BEYER, E.; KEBACH, P.; (Org.). **Pedagogia da Música. Experiências de apreciação musical**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 123-136.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (Orgs.). **Pierre Bourdieu: escritos de educação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2017. p. 44-72.

BOURDIEU, P.; DARBEL, A. **O amor pela arte**: os museus de arte na Europa e seu público. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. 3. ed. Porto Alegre: Zouk, 2016.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Arte. Ciclos 1 e 2. Brasília:MEC/SEF, 1997.

BRITO, T. A. Educação Musical e Formação de Professores: algumas reflexões. **Interlúdio - Revista do Departamento de Educação Musical do Colégio Pedro II**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 6, p. 8-15, 2016.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 13-37.

CANDAU, V. M. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAU, V. M. **Didática crítica intercultural**: aproximações. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 20-54.

CARDOSO FILHO, J.; JANOTTI JR, J. A música popular massiva, o mainstream e o underground: trajetórias e caminhos da música na cultura midiática. XXIX CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 29., 2006. Brasília. **Anais...** Brasília: UNB, 2006. P. 1-13.

CARNEIRO, A. N.; PARIZZI, M. B. Parentalidade intuitiva e musicalidade comunicativa: conceitos fundantes da educação musical no primeiro ano de vida. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 25, p. 89-97, maio 2011.

CEVASCO, M. E. **Para ler Raymond Williams**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

CEVASCO, M. E. Prefácio. In: WILLIAMS, R. **Palavras-chave**: um vocabulário de cultura e sociedade. São Paulo: Boitempo, 2007.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. São Paulo: Cortez, 2013.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CIAMPA, A. C. Identidade. In: W., C.; LANE, S. T. M. (Org.). **Psicologia Social**: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 58-75.

COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação**: Psicologia Evolutiva. Trad. Maria Antônia Domingues. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 45-60.

CONSTANTINO, P. R. P. **Apreciação de gêneros musicais no contexto do ensino médio**: possíveis percursos. 2011. 106 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista, 2011.

COOK, N. **Music**: A Very Short Introduction. New York: Oxford University Press, 1998.

CORTELLA, M. S.; DIMENSTEIN, G. **A era da curadoria**: o que importa é saber o que importa! (Educação e formação de pessoas em tempos velozes). Campinas: Papirus 7 Mares, 2015.

CRUZ, L. R. **Internet e arquiteturas de controle**: as estratégias de repressão e inserção do mercado fonográfico digital. 2014. 255 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

CRUZ, R. L. Os novos modelos de negócio da música digital e a economia da atenção. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, v. 109, p. 203-228, maio 2016. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/rccs/6296>>. Acesso em: 17 abr. 2018.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo do Ensino Fundamental**: 1º ao 9º ano. Curitiba: Curitiba, v. 1, 2016a. Disponível em: <<http://www.educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/curriculo-do-ensinofundamental/8417>>. Acesso em: 25 set. 2017.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo do Ensino Fundamental**: 1º ao 9º ano. Curitiba: Curitiba, v. 2, 2016b. Disponível em: <[http://multimidia.cidadedoconhecimento.org.br/CidadeDoConhecimento/lateral\\_esquerda/menu/downloads/arquivos/10349/download10349.pdf](http://multimidia.cidadedoconhecimento.org.br/CidadeDoConhecimento/lateral_esquerda/menu/downloads/arquivos/10349/download10349.pdf)>. Acesso em: 01 set. 2017.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Subsídios para a organização das práticas educativas em oficinas nas unidades escolares com oferta de educação em tempo integral 2016**. Curitiba: Curitiba, 2016c. Disponível em: <<http://multimidia.educacao.curitiba.pr.gov.br/2016/12/pdf/00125310.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2017.

DAMON, W.; HART, D. The development of Self-understanding from infancy through adolescence. **Child Development**, Ann Arbor, v. 53 n. 04, p. 841-864, ago. 1982. Disponível em: <[www.jstor.org/stable/1129122?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](http://www.jstor.org/stable/1129122?seq=1#page_scan_tab_contents)>. Acesso em: 18 dez. 2017.

DANTAS, T. Aprendizagem do instrumento musical realizada em grupo: fatores motivacionais e interações sociais. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA; XV COLÓQUIO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA DA UNIRIO, 15., 2010. **Anais...** Rio de Janeiro: UNIRIO, 2010. p. 406-413. Disponível em: <<http://www4.unirio.br/simpom/textos/SIMPOM-Anais-2010-TaisDantas.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2017.

DEEZER. **Le service international de streaming musical présente une étude sur les habitudes d'écoutes**. França: [s.n.], , 2018. Disponível em: <<https://www.deezer-blog.com/press/27-ans-et-3-mois-lage-auquel-les-francais-semblent-touche-dune-forme-de-paralyse-musicale/>>. Acesso em: 28 abr. 2018.

DEL BEN, L. **A utilização do modelo espiral de desenvolvimento musical como critério de avaliação da apreciação musical em um contexto educacional brasileiro**. 1997. 238 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.

DEL BEN, L. A pesquisa em educação musical no Brasil: breve trajetória e desafios futuros. **Per Musi**, Belo Horizonte, v. 7, p. 76-82, 2003.

DELALANDE, F. **La música es un juego de niños**. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1995.

DWECK, Carol S. *Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development*. Psychology Press, 1999.

ELLIOTT, D. J. **Music matters: A new philosophy of music education**. New York: Oxford University Press, 1995.

ELLIOT, D. J.; SILVERMAN, M. **Music matters: A philosophy of music education**, second edition. New York: Oxford University Press, 2015.

FERREIRA, A.; BITTAR, M. A ditadura militar e a proletarização dos professores. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n97/a05v2797.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2018.

FIALHO, V. M. Música da mídia e repertório. In: FRANÇA, C. C. (Org.). **Hoje tem aula de música?** Belo Horizonte: MUS, 2016. p. 49-55.

FIGUEIREDO, S. L. F. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 12, p. 21-29, mar. 2005.



FIGUEIREDO, S. L. F. A educação musical do século XX: os métodos tradicionais. In: JORDÃO, G., et al. **A música na Escola**. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012. p. 85-87.

FONTEERRADA, M. T. D. O. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: UNESP, 2005.

FONTEERRADA, M. T. O. **De Tramas e Fios**. Um ensaio sobre música e educação. São Paulo: UNESP, 2008.

FONTEERRADA, M. T. O. Apresentação. In: SCHAFER, R. M. **Educação Sonora**. São Paulo: Melhoramentos, 2009. p. 07-12.

FONTEERRADA, M. T. O. Raymond Murray Schafer - o educador musical para um mundo em mudança. In: ILARI, B.; MATEIRO, T. (Orgs.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: IBPEX, v. 1, 2010. p. 275-304.

FORQUIN, J. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANÇA, C. C.; SWANWICK, K. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. **Em Pauta: Revista do Programa de Pós Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, v. 13, n. 21, p. 5-41, 2002.

FRANCO, M. A. S. Prefácio. In: CHARLOT, B. **Da relação com o saber, elementos para uma teoria**. Porto Alegre. ARTMED, 2000. p. 23-27.

FREIRE, V. L. B. Currículos, Apreciação Musical e Culturas Brasileiras. **Revista da ABEM**, Florianópolis, n. 6, p. 69-71, maio 2001.

GAINZA, V. H. **Estudos de Psicopedagogia Musical**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1988.

GATTI, B. A. A formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 81, p. 70-74, 1992. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLASER, A. L. **Materialismo Cultural**. 2008. 236 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-03082009-151710/pt-br.php>>. Acesso em: 16 jan. 2018.

GOHN, D. M. **Educação musical a distância**: abordagens e experiências. São Paulo: Cortez, 2011.

GRANJA, C. E. S. C. **Musicalizando a escola**: música, conhecimento e educação. 2. ed. São Paulo: Escrituras, 2010.



GROSSI, C. S. As ideias de Keith Swanwick aplicadas na percepção musical. **Debates: Caderno do Programa de Pós-Graduação em Música**, Rio de Janeiro, v. 7, p. 23-38, 2004.

GUIMARÃES, C. M.; OLIVEIRA, D. R. R. Formação continuada de professores: concepções e modos de organização. In: XVI ENDIPE: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012. Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2012. Disponível em: <[http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos\\_template/upload\\_arquivos/acervo/docs/3493p.pdf](http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/3493p.pdf)>. Acesso em: 26 abr. 2018.

HARGREAVES, D. J. "Within you without you": música, aprendizagem e identidade. Trad. Beatriz Ilari. **Revista Eletrônica de Musicologia**, v. 9, out. 2005. Disponível em: <[http://www.rem.ufpr.br/\\_REM/REMr9-1/hargreaves.html](http://www.rem.ufpr.br/_REM/REMr9-1/hargreaves.html)>. Acesso em: 25 set. 2017.

HARGREAVES, D. J.; HARGREAVES, J. J.; NORTH, A. C. Imagination and creativity in music listening. In: HARGREAVES, D.; MIELL, D.; MACDONALD, R. (Orgs.). **Musical imaginations: multidisciplinary perspectives in creativity, performance and perception**. Oxford: Oxford University Press, 2012. p. 156-172.

HARGREAVES, D. J.; MIELL, D. E.; MACDONALD, R. A. R. What are musical identities, and why are they important? In: MACDONALD, R. A. R.; HARGREAVES, D. J.; MIELL, D. E. **Musical Identities**. New York: Oxford University Press, 2002. p. 1-20.

HARGREAVES, D.; MACDONALD, R.; MIELL, D. What are musical identities, and why are they important? In: HARGREAVES, D.; MACDONALD, R.; MIELL, D. **Musical Identities**. New York: Oxford, 2004. p. 1-19.

HARNONCOURT, N. **O discurso dos sons**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

HARTER, S. Developmental perspectives on the selfsystem. In: HEATHERINGTON, M. **Handbook of child psychology: Social and personality development**. New York: Wiley, v. 4, 1983. p. 275-385.

HARTER, S. **Manual for the self-Perception profile for children**. Denver: University of Denver, 1985.

HARTER, S. **The construction of the self: A Development Perspective**. New York: Guilford Press, 1999.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. Lisboa: Porto, 1992. p. 31-62.

ILARI, B. Por uma conduta ética na Pesquisa Musical com Seres Humanos. In: BUDASZ, R. (Org.). **Pesquisa em Música no Brasil: métodos, domínios, perspectivas**. Goiânia: ANPPOM, v. 1, 2009. p. 27-40.

KEBACH, P. F. C. Processos de interação social em ambiente de educação musical. In: BEYER, Esther; KEBACH, Patrícia Fernanda Carmem (Org.). In: BEYER, E.; KEBACH, P. F. C. (Orgs.). **Pedagogia da música: experiências de apreciação musical**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 97-108.

KRAEMER, R.-D. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. **Em Pauta: Revista do Programa de Pós Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 50-73, abr./set. 2000. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/EmPauta/article/view/9378/5550>>. Acesso em: 25 fev. 2018.

LAZZARIN, L. F. Ouvir música com significado: um desafio possível. In: BEYER, E. (Org.). **Idéias em educação musical**. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 71-90.

LAZZARIN, L. F. **Uma compreensão da experiência com música através da crítica de duas 'filosofias' da educação musical**. 2004. 170 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004. Disponível em: <<http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/109>>. Acesso em: 11 mar. 2018.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão das escolas: teoria e prática**. São Paulo: Alternativa, 2004.

LOPES, D. Q.; SOMMER, L. H.; SCHMIDT, S. P. Professor-propositor: a curadoria como estratégia para a docência on-line. **Educação & linguagem: Revista do Centro de Ciências da Educação da Universidade Metodista de São Paulo**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 54-72, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/142559/000993876.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 14 abr. 2018.

MALLOCH, S.; TREVARTHEN, C. **Communicative musicality: exploring the basis of human companionship**. New York: Oxford Press, 2009.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo: revista de ciências da educação**, Lisboa, v. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: <[http://www.unitau.br/files/arquivos/category\\_1/MARCELO\\_\\_\\_Desenvolvimento\\_Profissional\\_Docente\\_passado\\_e\\_futuro\\_1386180263.pdf](http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf)>. Acesso em: 27 jun. 2018.

MATEIRO, T. John Paynter: A música criativa nas escolas. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Orgs.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Ipbex, 2011. p. 243- 274.

MAUGER, G. Violência simbólica. In: CATANI, A. M., et al. **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 359-361.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da Pesquisa para o Professor Pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOTA, G. O ensino da música em Portugal. In: HENTSCHEKE, L. (Org.). **Educação musical em países de línguas neolatinas**. Porto Alegre: Universidade/UFRGS, 2000. p. 123-138.

OLIVEIRA, M. A. T. D. Pensando a História da Educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 257-276, jan./mar. 2014. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)>. Acesso em: 12 fev. 2018.

PAIXÃO, A. H. Raymond williams: história intelectual inglesa, cultura e educação de adultos no pós-guerra. GT15 - Intelectuais, democracia e dilemas contemporâneos. In: 41º ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 41., 2017. Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPOCS, 2017. Disponível em: <<http://www.anpocs.com/index.php/papers-40-encontro-2/>>. Acesso em: 07 jan. 2018.

PALHEIROS, G. B. Funções e modos de ouvir música de crianças e adolescentes, em diferentes contextos. In: ILARI, B. S. (Org.). **Em busca da mente musical**. Ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção. Curitiba: Editora da UFPR, 2006. p. 60-75.

PAPOUSEK, M. Intuitive parenting: a hidden source of musical stimulation in infancy. In: DELIËGE, I.; SLOBODA, J. (Orgs.). **Musical beginnings**: origins and development of musical competence. Oxford: Oxford University Press, 1996. p. 88-112.

PAREJO, E. Edgar Willems, um pioneiro da educação musical. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Editora Intersaberes, 2013. p. 89-123.

PENNA, M. Música na escola: analisando a proposta dos PCN para o ensino fundamental. In: PENNA, M. (Org.). **É este o ensino de arte que queremos?** Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. João Pessoa: Editora Universitária, 2001. p. 113-134.

PENNA, M. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 13, p. 35-43, mar. 2006.

PENNA, M. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Sulina, 2012.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 15-34.

RIBAS, M. G. Coeducação musical entre gerações. In: SOUZA, J. (Org.). **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

RIBEIRO, R. R. **Educação Musical no Ensino Médio Integrado**: um estudo multicaso sobre concepções e práticas curriculares com professores de música de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. 2017. 279 f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) -Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

RIZZON, G. A música e suas significações. In: BEYER, E.; KEBACH, P. (Orgs.). **Pedagogia da Música**: experiências de apreciação musical. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 51-68.

ROCHA, C. M. M. **Educação Musical “Método Willems”, minha experiência pessoal**. Salvador: Faculdade de Educação da Bahia, 1990.

ROMANELLI, G. B. Antes de falar as crianças cantam! Considerações sobre o ensino de música na Educação Infantil. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, UEM, v. 17, n. 2, maio/ago. 2013.

ROMANELLI, G. G. B. **A música que soa na escola**: Estudo etnográfico nas séries iniciais do ensino fundamental. 2009. 2013 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba: UFPR, 2009.

ROMANELLI, G. G. B. A música como elemento integrador da educação integral. In: LIBLIK, M. P.; PETRITIS, A. M. (Org.). **Educação Integral e Integrada**: contribuições da Universidade Federal do Paraná. Curitiba: UFPR, 2014. p. 105-126.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. 3. ed. Curitiba: IBPEX, 2007.

SANTOS, L. L. A pesquisa nos campos do currículo e da formação de professores. **Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 07, n. 12, p. 11-22, jan./jun. 2015.

SAVIANI, D. A educação musical no contexto da relação entre currículo e sociedade. In: IX ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 9., 2000. Belém. **Anais...** Belém: ABEM, 2000. p. 33-42.

SAVIANI, D. O espaço acadêmico da Pedagogia no Brasil: perspectiva histórica. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p. 113-124, 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-863X2004000200002&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-863X2004000200002&script=sci_abstract&lng=pt)>. Acesso em: 26 abr. 2018.

SAVIANI, D. História da Formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Educação**, Santa Maria, v. 30, n. 2, p. 11-26, jul./dez. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3735/2139>>. Acesso em: 30 abr. 2018.

SAVIANI, D. Pedagogia e Formação de Professores no Brasil: vicissitudes dos dois últimos séculos. In: IV CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4., 2006. Goiânia. **Anais...** Goiânia: SBHE, 2006. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/coordenadas/eixo01/Coordenada%20por%20Dermeval%20Saviani/Dermeval%20Saviani%20-%20Texto.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2018.

SCHAFER, R. M. **Educação Sonora**. Trad. Marisa Fonterrada. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

SCHAFFER, H. R. **Desenvolvimento social da criança**. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

SCOZ, B. **Identidade e subjetividade de professores**: sentidos do aprender e do ensinar. Petrópolis: Vozes, 2011.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

SILVA, C. S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil**: história e identidade. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, R. A.; MEYER, P. A gênese da formação continuada de professores no Brasil: um resgate histórico. In: EDUCERE: XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015. Curitiba. **Anais...** Curitiba: EDUCERE, 2015. p. 23439 - 23447.

SOARES, K. C. D. Trabalho e formação docentes: tendências no plano das políticas e da literatura especializada. GT: Trabalho e Educação / n. 09. **29 Reuniao da ANPED**, Caxambu, p. 1-15, out. 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt09-1759-int.pdf>>. Acesso em: 03 fevereiro 2018.

SOUZA, J. Sobre as várias histórias da educação musical no Brasil. **Revista da Abem**, Londrina, v. 22, n. 33, jul.dez 2014. p. 109-120.

STIFFT, K. Apreciação musical: conceito e prática na educação infantil. In: BEYER, E.; KEBACH, P. (Orgs.). **Pedagogia da música**: experiências de apreciação musical. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 27-36.

SUBTIL, M. J. D. Retrospecto de debates teóricos sobre formação inicial e continuada de professores. In: PRYJMA, M. F.; OLIVEIRA, O. S. (Orgs.). **O desenvolvimento profissional docente em discussão**. Curitiba: UTFPR, 2016. p. 243-259.

SWANWICK, K. **Ensinando Música Musicalmente**. Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

TAJFEL, H. Social Categorization. English Manuscript of “La catégorisation sociale”. In: MOSCOVICI, S. **Introduction a la Psychologie Sociale**. Paris: Larousse, v. 1, 1972. p. 272-302.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UTFPR, 2012.

VALENTE, M. G. Por dentro do mercado de música digital no Brasil. In: FRANCISCO, P. A. P.; VALENTE, M. G. (Orgs.). **Da Rádio ao Streaming**: ECAD, direito autoral e música no Brasil. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, v. 1, 2016. p. 265-300.

VALENTIM, J. P. **Identidade e Lusofonia nas representações sócias de portugueses e africanos**. 2003. 127 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Coimbra, Coimbra, 2003.

WILLIAMS, R. **A Cultura é de Todos (Culture is Ordinary)**. Trad. Maria Elisa Cevasco. São Paulo: Paz e Terra, 1958.

WILLIAMS, R. **Cultura e Sociedade 1780-1950**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

WILLIAMS, R. **Marxismo e Literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

WILLIAMS, R. **Cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

WILLIAMS, R. Base e superestrutura na teoria cultural marxista. **Revista USP**, São Paulo, p. 210-224, mar./maio 2005.

WILLIAMS, R. **Palavras-chave**: um vocabulário de cultura e sociedade. São Paulo: Boitempo, 2007.

WILLIAMS, R. **Cultura e Sociedade de Coleridge a Orwell**. Trad. Vera Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 2011.

WUYTACK, J.; BOAL PALHEIROS, G. **Audição Musical Activa**. Livro do professor. Porto: AWPM – Associação Wuytack de Pedagogia Musical, 1995.